Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 8970819
Centre d'intérêt : 540

Québec (Province). Conseil des collèges. Commission de l'évaluation.

La mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation : rapport 1988-1989 / Commission de l'évaluation. -- [Québec] : Conseil des collèges, 1990.
v, 68 p. ; 28 cm.

Code : 2220-0006. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-20587-1

Descripteur(s) : Evaluation de l'apprentissage • Procédures • Politique locale • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Politique institutionnelle

Le rapport rend compte de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages dans les 28 collèges visités par la Commission en 1988-1989. Les données proviennent des réponses à un questionnaire ainsi que d'entretiens avec des représentants de l'administration, du personnel enseignant et non enseignant et des étudiants de chaque collège. Trois repères sont particulièrement considérés : la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités prévues et la gestion des plans de cours. L'évaluation formative, l'aide à l'apprentissage, la formation fondamentale, l'aide et les ressources prévues en évaluation font également l'objet d'un examen. Des tableaux résument l'état de la situation dans les divers établissements.

Type de document : r
Notice(s) connexe(s) : 8770759

8970819

LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation
Rapport 1988-1989

COMMISSION DE L'ÉVALUATION

Québec

LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation

Rapport 1988-1989

COMMISSION DE L'ÉVALUATION

Mars 1990

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE
L'EXAMEN DE LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 5

1. Le processus d'examen 5

2. Le constat sur les trois repères qui contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation 9
2.1 La diffusion de la politique 9
2.2 L'exercice des responsabilités 11
2.2.1 Les responsabilités concernant l'application générale de la politique 15
2.2.2 Les responsabilités concernant les politiques départementales 19
2.2.3 Les responsabilités concernant la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et leur coordination 22
2.2.4 Les responsabilités concernant la reconnaissance d'activités étudiantes 24
2.2.5 Les responsabilités concernant la reconnaissance des acquis extrascolaires 24
2.2.6 Les responsabilités concernant l'application de la politique à l'éducation des adultes 25
2.3 La gestion des plans de cours 26

3. Le constat sur d'autres repères qui contribuent à faire de la politique un instrument de développement 30
3.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage 30
3.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue 34
3.3 L'aide et les ressources prévues en évaluation 38
3.4 La révision des notes et le droit de recours 42
3.5 La révision de la politique 44

4. Garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages par la mise en oeuvre des politiques 45
4.1 La mise en oeuvre des politiques: le passage de l'adhésion à l'engagement 46
4.1.1 L'élaboration des politiques: une réflexion sur l'évaluation qui a favorisé l'adhésion au modèle des politiques 46
4.1.2 Le constat de la mise en oeuvre: témoignage d'un engagement à garantir la qualité de l'évaluation 47
4.1.3 Un signe d'un changement de mentalité: l'exercice partagé des responsabilités en matière d'évaluation par chacune des instances 48
4.2 Les actions à poursuivre 49
4.2.1 Mise en place de mécanismes formels pour consolider l'application de la politique 49
4.2.2 Encadrement des modalités de l'évaluation 50
4.2.3 Soutien au perfectionnement du personnel enseignant en évaluation 53
4.2.4 Développement de la «culture» de l'évaluation des apprentissages 55

DEUXIÈME PARTIE
L'ÉTAT DE LA SITUATION À PROPOS DES TEXTES DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 57

TABLEAU I: Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est considérée comme satisfaisante au 31 octobre 1989 59

TABLEAU II: Liste des établissements d'enseignement collégial dont la politique est en projet au 31 octobre 1989 60

TABLEAU III: Liste des établissements d'enseignement collégial qui n'ont soumis ni politique, ni projet au 31 octobre 1989 60

TABLEAU IV: Liste des établissements d'enseignement collégial qui ont déposé à la Commission, pour fins d'examen, des amendements à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, entre le 31 octobre 1988 et le 31 octobre 1989 61

TABLEAU V: Répartition en nombre et en pourcentage des établissements d'enseignement collégial selon la catégorie de politique et selon le type d'établissements pour 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988 et 1988-1989 61

CONCLUSION 63

ANNEXE 67

TABLEAU I-A L'application de la politique à propos des trois repères qui contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation en fonction du nombre de collèges concernés 67

TABLEAU I-B La ventilation du repère «responsabilités» selon les dimensions prévues dans les politiques en fonction du nombre de collèges concernés 68

TABLEAU II L'application de la politique à propos de repères qui concourent à faire de celle-ci un instrument de développement en fonction du nombre de collèges concernés 68

INTRODUCTION

Par le présent rapport, la Commission de l'évaluation entend rendre compte au Conseil des collèges et au Ministre de l'exercice de son mandat d'examen. Elle le fait en dressant un constat de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et en faisant état de la situation à propos des textes de politique.

Le *Livre blanc* sur les collèges publié en 1978 proposait l'instauration de politiques institutionnelles d'évaluation afin de garantir une formation de qualité et la valeur des diplômes. Un an plus tard, cette option fut confirmée par la *Loi sur le Conseil des collèges* qui créait une Commission de l'évaluation chargée spécifiquement d'examiner ces politiques et leur mise en oeuvre[1]. La volonté du Gouvernement de favoriser la qualité en exigeant des politiques fut réaffirmée une fois de plus en 1984 par les articles 31 et 40 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* qui requièrent des collèges l'adoption et l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants, au plus tard le 1er juillet 1985. C'est par ces politiques institutionnelles que les collèges doivent attester la qualité de leurs activités d'évaluation, puisque étant donné leur autonomie, ils doivent répondre de la qualité de l'enseignement et des apprentissages réalisés.

Le modèle des politiques institutionnelles[2] fait appel au sens des responsabilités et à la participation active de tous les intervenants d'un établissement pour chacun des champs d'application des politiques. Cela suppose qu'un consensus doit s'établir à propos des objectifs à poursuivre, du partage des responsabilités, des règles à établir et des mécanismes pour rendre la politique effective. Ce modèle suppose aussi que des mécanismes soient mis en place non seulement pour encadrer l'action des différentes instances mais aussi pour les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités. Les politiques sont en harmonie avec un ordre supérieur d'enseignement qui valorise l'autonomie professionnelle, en confiant notamment le premier niveau de gestion des enseignements au personnel enseignant. Néanmoins, ce modèle est

1. Article 17 de la *Loi sur le Conseil des collèges*.

2. Le terme de «modèle» signifie ici que les politiques institutionnelles d'évaluation se différencient d'autres formes de contrôle de la qualité, comme peuvent l'être considérés aussi l'accréditation, l'inspectorat ou les examens nationaux.

exigeant, il requiert l'exercice des responsabilités de chaque intervenant et une relation de confiance mutuelle.

En 1989, quatre-vingt-sept établissements d'enseignement collégial, sur cent neuf, ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation. C'est par cet instrument, retenu par le législateur, que ces collèges déclarent publiquement comment ils entendent garantir et développer l'évaluation des apprentissages. C'est cependant la mise en oeuvre des politiques qui assurera, dans les faits, la qualité de l'évaluation.

Cette condition essentielle explique pourquoi ce rapport vise à informer le réseau collégial, et tout particulièrement les collèges, sur les moyens et les mécanismes qu'ils ont les uns et les autres adoptés pour mettre en oeuvre leur politique. Néanmoins, ce constat sera partiel, puisque la Commission s'est accordé un délai de trois ans pour réaliser la totalité de l'opération de l'examen de la mise en oeuvre dans l'ensemble des collèges publics et privés. La Commission a déjà spécifié dans son *Cadre de référence*[3] que l'examen de la mise en oeuvre se déroulerait en deux étapes: tout d'abord celle du ***constat***, où il s'agit de savoir si les articles de la politique sont mis en vigueur, puis celle du ***bilan***, établi ultérieurement, une fois que les collèges pourront eux-mêmes identifier les effets de la mise en oeuvre.

Le constat effectué au cours de l'année 1988-1989 porte exclusivement sur vingt-huit examens de mise en oeuvre. Rappelons que ce constat n'est pas un bilan, mais une somme d'observations faites sur l'état de l'application de la politique dans les vingt-huit collèges visités par la Commission. Dans le prochain rapport annuel publié à l'automne 1990, le constat sera présenté nominativement pour chacun de ces établissements. En outre, puisque les politiques reposent toutes sur une base institutionnelle et qu'elles ne sont pas d'égale ampleur, ce constat prend en considération le caractère particulier de chaque établissement.

Ce rapport se divise en deux parties. La première, beaucoup plus élaborée, porte sur l'examen de la mise en oeuvre et comprend quatre chapitres. Le premier chapitre décrit le processus d'examen suivi par la Commission. Le second chapitre établit le constat de la situation observée en fonction de trois repères choisis par la Commission: la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités prévues et la gestion des plans de cours comme lieu privilégié d'application de la politique. Ces trois éléments, selon la Commission, contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages. Le troisième chapitre fait lui aussi un constat mais cette fois à propos de l'évaluation formative et de l'aide à l'apprentissage, de la formation fondamentale, de l'aide et des ressources prévues en évaluation, du droit de recours au regard des notes et de la révision de la politique; ces éléments sont considérés par la Commission comme des instruments de développement et des compléments importants dans l'application des politiques d'évaluation des apprentissages. La description faite dans ces deux derniers chapitres est exhaustive, puisque la Commission a dû prendre en considération la complexité de l'application des politiques; complexité relative au caractère institutionnel, donc unique, des politiques, et à la dynamique propre de chaque établissement dans le choix des moyens ou des mécanismes pour actualiser la politique. Chacune des sections de ces

3. Commission de l'évaluation, *Cadre de référence pour l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Conseil des collèges, septembre 1987, 14 p.

chapitres débute par un résumé des éléments du constat et des commentaires de la Commission. Enfin, le quatrième chapitre, qui constitue la conclusion de cette partie, souligne les principaux défis que doivent relever les collèges dans l'application de leur politique institutionnelle.

La deuxième partie du rapport porte sur l'examen des textes des politiques effectué par la Commission au cours de cette même année. Contrairement à la partie précédente, des tableaux présentent nominativement les collèges dont la politique satisfait au *Cadre d'analyse*[4], les collèges dont la politique est en projet et les autres collèges qui n'ont soumis ni politique, ni projet. Il est aussi fait état des établissements qui ont déposé, pour fins d'examen, des amendements à leur politique.

4. Commission de l'évaluation, *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en œuvre: le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*, Conseil des collèges, juin 1984, 22 p.

PREMIÈRE PARTIE

L'EXAMEN DE LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

1. LE PROCESSUS D'EXAMEN

En 1988-1989, les vingt-huit examens de la mise en oeuvre de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ont été effectués dans les collèges suivants[1]:

Type d'établissement	Établissements publics*	Établissements privés subventionnés	Établissements privés Sous permis
NOM DES ÉTABLISSEMENTS	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue Cégep Ahuntsic Cégep de Baie-Comeau Cégep de Bois-de-Boulogne Cégep de Chicoutimi Cégep Édouard-Montpetit Cégep de Jonquière Cégep de Maisonneuve Cégep Montmorency Cégep de la Région de l'Amiante Cégep de Rivière-du-Loup Cégep de Saint-Félicien Cégep de Sainte-Foy Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu Cégep de Saint-Jérôme Cégep de Sept-Îles Cégep de Shawinigan	Collège André-Grasset Collège de l'Assomption Collège Mérici Collège de secrétariat Notre-Dame Campus Notre-Dame-de-Foy Collège O'Sullivan de Montréal Le Petit Séminaire de Québec Séminaire Saint-Augustin Institut Teccart inc. École de musique Vincent-D'Indy	Formatronique Inc.
SOUS-TOTAL	17	10	1
TOTAL		28	

* En marge de cette liste, quatre autres établissements ont demandé un délai supplémentaire à la Commission pour l'examen de la mise en oeuvre : le Campus Saint-Lambert du collège Champlain, le cégep de La Pocatière, le cégep de Valleyfield et le cégep du Vieux Montréal. L'examen, dans leur cas, devrait avoir lieu au cours de l'année 1989-1990.

1. Les établissements dont la mise en oeuvre de la politique a fait l'objet d'un examen ont été choisis en fonction de la date d'examen de leur texte de politique.

Conformément au *Cadre de référence* déjà publié, l'examen de la mise en oeuvre porte sur trois éléments ou repères qui contribuent à la garantie de l'évaluation, soit la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités et la gestion des plans de cours comme lieu privilégié de l'application de la politique. Du point de vue de la Commission, ces trois dimensions constituent des indicatifs majeurs de l'application d'une politique. L'examen porte aussi sur d'autres éléments prévus dans la politique, et qui concourent à en faire un instrument de développement, comme c'est le cas de l'évaluation formative, de la formation fondamentale, de l'aide et des ressources prévues pour l'évaluation, du droit de recours au regard des notes et de la révision de la politique.

Comme prévu aussi dans le *Cadre de référence*, l'examen de la mise en oeuvre s'est fait en trois phases successives:

— l'envoi au collège d'un questionnaire,

— la visite au collège,

— le rapport d'examen confidentiel adressé au collège.

Première phase: le questionnaire

S'appuyant sur les trois repères majeurs et sur les autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement, un questionnaire adapté à la politique de chaque collège fut adressé à la direction générale de l'établissement. Cette étape a permis d'identifier les mécanismes prévus pour actualiser la politique. Certains collèges ont transmis le questionnaire aux départements, pour les amener à faire eux-mêmes le point sur la mise en oeuvre. D'autres ont élaboré une grille qui a permis d'établir le constat dans chaque département. Dans bon nombre de collèges, cependant, la direction a recueilli directement les informations auprès de personnes concernées par la politique et a répondu elle-même au questionnaire. Dans quelques cas, cette opération a été réalisée par la commission pédagogique qui a utilisé des techniques de cueillette de données similaires à celles décrites précédemment.

Après avoir reçu la réponse au questionnaire, la Commission de l'évaluation en a fait l'analyse avant de passer à la phase suivante.

Deuxième phase: la visite au collège

La visite dans chacun des collèges a pour objectif de recueillir plus de précisions sur les mécanismes mis en place pour attester de l'application de la politique. Elle se déroule en cinq étapes: 1) une présentation de la Commission de l'évaluation; 2) une présentation de l'établissement; 3) l'examen de la mise en oeuvre proprement dit; 4) un échange sur d'autres points d'information; 5) un bilan de la rencontre.

Les données exposées dans la présentation de la Commission permettent aux collèges de bien saisir le sens de cette opération. De fait, il a été utile de rappeler à chacun des collèges visités, l'esprit qui anime la Commission dans l'examen de la

mise en oeuvre, l'importance qu'elle accorde au respect des droits de chacun et le souci de collaboration qu'elle conserve tout au long de l'opération.

Les données contenues dans la présentation de l'établissement sont importantes pour la Commission; il faut bien comprendre la structure du collège, ses orientations, ses valeurs et sa spécificité pour saisir la valeur et la logique des mécanismes retenus pour appliquer la politique.

Lors de la visite, certains points du questionnaire sont repris. D'autres points d'information portent notamment sur l'impact de l'élaboration et de l'application de la politique et parfois sur le développement des politiques institutionnelles d'évaluation dans d'autres champs.

Comme le stipule le *Cadre de référence*, c'est la direction générale du collège qui est invitée à préparer la visite et à décider des instances à rencontrer. C'est ainsi que la Commission s'est entretenue avec des représentants et représentantes de quatre groupes[2]:

— des personnes de l'administration, c'est-à-dire: les directrices et directeurs généraux de tous les collèges (sauf dans deux cas), les directrices ou directeurs des services pédagogiques et les directeurs des services éducatifs (sauf dans un cas), de même qu'un certain nombre de directrices ou directeurs des services aux étudiants, d'adjointes ou adjoints, de registraires et de responsables de sous-centres ou de centres spécialisés;

— des membres du personnel enseignant dans vingt-six collèges, dont la plupart étaient des responsables de la coordination départementale, et certains étaient également membres de la commission pédagogique;

— du personnel professionnel non enseignant dans treize collèges, en l'occurrence des conseillers pédagogiques et des aides pédagogiques individuels;

— des représentants et représentantes de la population étudiante dans six collèges.

La Commission considère important de rencontrer des représentantes et représentants de tous les groupes du collège concernés par la politique, afin que chacun d'eux éclaire l'examen de la mise en oeuvre selon la perspective qui lui est propre, nuance l'information sur certains points, apporte des précisions sur le développement de dossiers particuliers et rende compte de l'exercice des responsabilités. Elle considère non moins essentiel que toutes les personnes invitées à la rencontre aient reçu du collège une copie du questionnaire de la Commission et des réponses formulées par le collège. Plus spécifiquement, la Commission souhaite rencontrer, dans chaque établissement visité, des professeurs des différents départements. En effet, sans minimiser l'importance de la tâche des autres groupes de personnel à propos de l'évaluation des apprentissages, les professeurs sont les premiers concernés par l'application de la politique.

2. La Commission est représentée dans chacune des visites par la Présidente et l'un ou l'autre des membres. Ces personnes sont accompagnées par deux professionnels de la Commission.

En général, la Commission a rencontré dix à vingt personnes par collège, et les entrevues avec les différents interlocuteurs se sont faites habituellement par groupes homogènes. Sauf dans le cas de petits établissements, la Commission passe une journée entière pour mener à bien cette opération, afin de saisir la réalité institutionnelle du collège visité, de connaître les diverses facettes de l'application de la politique et d'offrir à chacun des groupes rencontrés le temps nécessaire pour s'exprimer et bien saisir le sens de l'opération.

La Commission a constaté avec satisfaction que chacun des établissements visités l'a accueillie avec un souci de collaboration évident, que ce soit la direction des collèges, le personnel enseignant, le personnel professionnel non enseignant, ou les étudiants et étudiantes. Partout, et de la part de tous les interlocuteurs, la Commission a été à même de constater une grande confiance de sorte que les échanges se sont faits sous le signe de la transparence. L'excellente collaboration des collèges s'est aussi manifestée par le dépôt d'une documentation, souvent exhaustive, pour mieux faire état de l'application de la politique. C'est ainsi que furent transmis à la Commission, entre autres, des «Guides de l'étudiant», des «Guides du professeur», des «Plans de développement», des «Guides d'élaboration de politiques départementales», et diverses études menées par les établissements en rapport avec l'application de la politique institutionnelle, telles que des bilans, des sondages ou des études plus ponctuelles sur des éléments particuliers de la politique.

Les différentes personnes rencontrées lors de la visite ont déclaré y avoir aussi trouvé de nombreux avantages. Ainsi, il leur a paru intéressant d'échanger avec la Commission pour faire le point sur leur politique, de manière à parfaire son application et à identifier, le cas échéant, ce qui pourrait être objet de révision. En ce sens, la visite a constitué, pour eux, une opération «formative» enrichissante par le questionnement qu'elle a apporté sur la pédagogie et plus particulièrement sur l'évaluation des apprentissages.

Troisième phase: le rapport d'examen

En tenant compte des réponses au questionnaire et des données recueillies lors de la visite, la Commission a adressé à la direction générale de chaque collège visité un rapport d'examen de la mise en oeuvre. Conformément au *Cadre de référence* déjà mentionné, ce rapport fait état de l'application de la politique selon les trois repères majeurs retenus par la Commission, et des autres éléments prévus à la politique qui concourent à en faire un instrument de développement.

C'est en comparant les réalisations du collège avec l'énoncé de la politique que la Commission a pu considérer les articles concernant ces repères comme étant «appliqués», «partiellement appliqués» ou «non encore appliqués».

À la suite du rapport d'examen qui lui a été adressé, les établissements jouissent d'un délai d'environ douze mois pour apporter des correctifs requis, et les faire connaître à la Commission, avant que les résultats ne soient rendus publics de façon nominative.

2. LE CONSTAT SUR LES TROIS REPÈRES QUI CONTRIBUENT À LA GARANTIE DE LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION

Les trois repères:

2.1 La diffusion de la politique
2.2 L'exercice des responsabilités
2.3 La gestion des plans de cours

Dans le *Cadre de référence pour l'examen de la mise en œuvre*, la Commission énonce les trois repères qui, à son avis, contribuent le plus à la garantie de la qualité de l'évaluation: la diffusion de la politique, l'exercice des responsabilités confiées aux différentes instances par la politique et l'utilisation du plan de cours comme moyen privilégié d'application de la politique. Le tableau I-A de l'annexe présente l'état d'application de la politique selon ces trois repères dans les collèges où l'examen de la mise en œuvre a été réalisé[3].

Le constat de la Commission concernant chacun de ces trois repères sera précédé d'une présentation indiquant l'importance qu'il occupe, puis suivront des commentaires sur la situation observée.

2.1 La diffusion de la politique

Résumé

La politique est diffusée dans 20 établissements (71,4%). Elle est partiellement diffusée dans 8 autres collèges (28,6%).

La majorité des collèges diffusent leur politique de manière à ce que chacune des personnes concernées par l'évaluation des apprentissages, et plus particulièrement les étudiants et les étudiantes, ait en sa possession un exemplaire du texte intégral, ou à tout le moins un résumé substantiel de celui-ci et la possibilité de se procurer la version complète.

À l'exemple de certains collèges, des établissements pourraient maximiser la diffusion effectuée, par une présentation commentée oralement ou par des rappels écrits. Ces pratiques témoignent d'une préoccupation certaine afin de faciliter l'appropriation de la politique et de mieux sensibiliser la population étudiante à cette dernière.

Diffuser c'est informer

En adoptant une politique qui lui est propre, chaque collège déclare comment il entend garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages. Pour que la politique puisse être appliquée, il faut, préalablement, que toutes les personnes concernées par l'évaluation des apprentissages soient informées de cette charte par une diffusion adéquate. Cette information doit comprendre tous les éléments de la politique: objectifs, principes et orientations qui la fondent, droits et responsabilités qui s'y rattachent, règles ou mécanismes qui l'actualisent. C'est là une condition sine qua

3. Voir p. 67.

non pour que la politique soit réellement partagée par l'ensemble du collège et pour que chacun concoure ainsi à la qualité et au développement de l'évaluation des apprentissages.

La Commission constate que vingt des vingt-huit collèges où l'examen de la mise en œuvre a été effectué diffusent adéquatement leur politique auprès de la population étudiante et auprès du personnel enseignant. Dans huit autres collèges, la diffusion est partielle.

Critère de la Commission

La Commission considère que ce repère est appliqué lorsque le collège publie la version intégrale de la politique ou un résumé des différentes sections. Dans ce dernier cas, l'établissement doit préciser où il est possible de se procurer un exemplaire complet de la politique. La Commission considère au contraire ce repère comme étant partiellement mis en application lorsqu'un collège ne diffuse que les règles ou les procédures ayant trait à l'évaluation.

Moyens de diffusion

C'est habituellement par l'intermédiaire du «guide étudiant», de l'«agenda étudiant» ou d'une publication spécifique que les collèges font connaître leur texte auprès de la population étudiante. De plus, des exemplaires de la politique sont parfois disponibles à la bibliothèque, au local de l'association étudiante ou au bureau d'un aide pédagogique individuel. Exceptionnellement, le texte est accompagné d'un préambule qui incite les personnes à le lire et à s'y référer.

Les collèges mentionnent aussi l'existence de la politique dans d'autres documents, soit dans des prospectus, dans le journal du collège, dans les plans de cours, dans des textes de politiques concernant d'autres champs ou dans des textes d'orientation du collège qui la considèrent comme une de leurs assises.

Lors des journées d'accueil, des collèges renforcent la diffusion de la politique auprès des étudiants et étudiantes par une présentation commentée, faite par le personnel enseignant, par une personne du service d'aide pédagogique individuelle ou par une autre personne de la direction des services pédagogiques ou éducatifs.

Quant aux membres du corps professoral de l'enseignement régulier ou de l'éducation des adultes et aux autres groupes de personnel, le collège remet à chacun d'entre eux une copie du texte intégral de la politique ou un exemplaire du «guide de l'enseignant» reproduisant ce texte. En outre, le recueil des politiques de l'établissement contient la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Pour favoriser l'appropriation de la politique par les nouveaux professeurs et chargés de cours, des rencontres sont parfois organisées au début de la session par le département, un conseiller pédagogique ou une autre personne de la direction des services pédagogiques ou éducatifs.

Renforcement de la diffusion

La Commission note que vingt des vingt-huit collèges visités diffusent leur politique. C'est là, estime-t-elle, un préalable à l'application de la politique. Aussi, la Commission accorde-t-elle de l'importance à la qualité de cette diffusion. Il lui paraît souhaitable de parfaire cette diffusion — comme certains collèges le font déjà — par une présentation orale faite auprès de la population étudiante au moment de la rentrée et auprès du nouveau personnel lors de l'embauche. À l'occasion, des rappels du contenu de la politique, dans le journal du collège ou sous toute autre forme, peuvent être utiles; la pratique de quelques établissements en atteste.

2.2 L'exercice des responsabilités

Résumé

Chacune des responsabilités est exercée conformément aux politiques de 16 collèges (57,1%), alors que dans 12 collèges (42,9%) les responsabilités sont assumées partiellement.

Que 57,1% des collèges aient mis en application ce repère de la politique témoigne que celle-ci est non seulement un texte qui traduit un consensus sur l'évaluation, mais qu'elle sert déjà à guider les intervenants dans la réalisation de leur travail. Ce résultat indique aussi que parmi les trois repères qui contribuent à la garantie de la qualité de l'évaluation, l'exercice des responsabilités présente le plus de difficultés.

Tout d'abord, il existe beaucoup de dissemblance entre les politiques, tant au sujet de l'ampleur que du partage des responsabilités. Plus la structure du collège est complexe, plus il est difficile de mettre la politique en application. Ensuite, l'exercice des responsabilités exige des relations diverses et constantes entre les intervenants, de même qu'une concertation et une cohérence dans les actions; ce qui nécessite du temps et des modalités d'organisation particulières.

Les responsabilités concernant l'application générale de la politique sont relativement bien assumées; par contre, celles concernant l'élaboration de politiques départementales ainsi que la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et leur coordination devraient être poursuivies.

La Commission constate aussi, pour les collèges qui en font mention, que les responsabilités concernant la reconnaissance d'activités étudiantes sont assumées, alors que celles qui touchent la reconnaissance des acquis extrascolaires le sont de façon variable. En ce qui a trait à l'éducation des adultes, la plupart des collèges qui dispensent un enseignement dans ce cadre mentionnent qu'ils appliquent leur politique, bien que peu d'entre eux le précisent dans le texte même de la politique.

La Commission croit, en outre, en la nécessité d'une aide et de ressources pour surmonter les difficultés rencontrées et pour soutenir l'exercice de ces responsabilités.

Complexité du partage des responsabilités

Rappelons que tous les établissements d'enseignement collégial qui reconnaissent des unités pour des cours et des programmes inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* doivent adopter et appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages afin de garantir la cohérence et la fiabilité de l'évaluation ainsi que la valeur des diplômes. La dynamique propre à chacun des collèges se reflète dans le contenu des politiques institutionnelles d'évaluation. Ainsi, ceux-ci conçoivent leur texte en fonction de leur réalité et mettent en place des mécanismes d'application reliés au partage des responsabilités qu'ils ont établi.

C'est l'exercice des responsabilités par toutes les instances concernées qui permet à la politique d'être l'instrument d'une véritable gestion commune de l'évaluation des apprentissages. Pour qu'une politique soit appliquée, il est essentiel que les responsabilités soient bien définies et que chacune des instances identifiées assume celles qui lui sont déléguées. Évaluer l'exercice des responsabilités est une opération délicate compte tenu des facteurs suivants qui démontrent la complexité de l'enseignement collégial.

La variété et la taille des établissements

Diversité des structures

L'enseignement collégial est dispensé dans cent neuf établissements, ce qui regroupe des cégeps, des collèges privés subventionnés, des établissements privés sous permis et des établissements publics hors cégep. Certains de ces établissements reçoivent moins d'une centaine d'étudiants et d'étudiantes annuellement, alors que d'autres en accueillent plus de six mille. Cette grande disparité au regard de l'effectif scolaire influe forcément sur la complexité de la structure de l'établissement et sur l'ampleur et le partage des responsabilités. Habituellement, dans les collèges de petite dimension, la direction voit entièrement à la mise en oeuvre de la politique auprès du personnel enseignant. Dans les plus grands collèges s'ajoutent à la direction des entités administratives intermédiaires, telles que les départements, la commission pédagogique ou l'assemblée des responsables de la coordination départementale, chacun ayant une part de responsabilités dans l'application de la politique et doivent par conséquent en rendre compte. Les collèges privés se rattachent davantage au premier modèle et les collèges publics au second. Dans ces derniers, étant donné le nombre important d'intervenants, les modalités de la mise en oeuvre, et particulièrement celles qui concernent les responsabilités, sont plus complexes à harmoniser et à appliquer.

La réglementation

Répartition des responsabilités

Comme le prescrit l'ensemble des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges publics, l'évaluation des apprentissages s'effectue dans le cadre des dispositions du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et des ententes collectives de travail établies entre le collège et son personnel, en particulier le personnel enseignant. Ces textes ayant préséance sur la politique, les responsabilités décrites dans celle-ci s'en inspirent largement.

Le *Règlement* indique qu'il appartient au collège de recommander au Ministre l'attribution des diplômes ou des certificats aux étudiants et étudiantes qui ont atteint les objectifs du programme d'État auquel ils se sont inscrits (art. 34). Pour que le collège soit en mesure d'assumer cette responsabilité, il doit s'assurer de la qualité de l'évaluation des apprentissages effectués; c'est pourquoi le personnel enseignant ou les départements doivent lui en rendre compte. Le *Règlement* confie aussi au collège la responsabilité de faire établir, par chaque enseignante et enseignant, et pour chaque cours, un plan de cours détaillé. Le plan de cours doit indiquer, entre autres, les modalités d'évaluation et doit être distribué aux étudiantes et étudiants inscrits à ce cours, au début de chaque session (art. 23). C'est l'exercice des responsabilités reliées aux plans de cours qui permet de s'assurer que ce qui est évalué dans chaque cours correspond bien aux objectifs et aux contenus des plans-cadres inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*.

Les ***conventions collectives*** stipulent pour leur part que la charge d'enseignement comprend des activités reliées à l'évaluation, telles que: «la préparation, la surveil-

lance et la correction des examens/ainsi que/la révision de la correction demandée par les étudiants».[4]

Les conventions indiquent aussi les «fonctions» de l'assemblée départementale. Celle-ci doit, entre autres, «assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux professeurs»[5], et «définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable»[6]. Ces articles comportent des implications majeures sur l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

Ces mêmes textes ajoutent que le «coordonnateur du département», qui est un membre du corps professoral élu par ses pairs pour un mandat d'un an, répond au collège, notamment des deux responsabilités suivantes: «s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable»[7] et «voir à ce que soient dispensés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu»[8]. De plus, le coordonnateur transmet au collège le plan de travail et le rapport annuel du département»[9]. L'orientation et le libellé de tous ces articles indiquent bien le rôle capital des départements et de leurs représentants dans la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages pour chacun des cours et la nécessité de rendre compte des responsabilités au collège.

L'article 17 de la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* prévoit l'établissement d'une commission pédagogique qui donne son avis au Conseil d'administration sur l'organisation et le développement pédagogique. Les conventions collectives des associations syndicales affiliées à la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec confirment que cette commission doit être consultée sur «les politiques relatives au développement pédagogique»[10], ce qui, indéniablement, lui confère un rôle à jouer à propos des politiques institutionnelles d'évaluation.

Les collèges privés font eux aussi appel dans leur politique à des articles du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Toutefois, en ce qui concerne l'application des dispositions des conventions collectives, la situation se présente différemment. D'une part, en effet, les associations syndicales du personnel ensei-

4. *Entente intervenue entre d'une part La Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (F.N.E.E.Q./C.S.N.) d'autre part Le Comité patronal de négociation des collèges, au sujet des matières devant faire l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale selon les termes de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (1985, L.Q. ch. 12).* (Version administrative) Art. 8-4.01, et *Entente intervenue entre d'une part La Fédération des enseignantes et enseignants de cégeps (F.E.C./C.E.Q.) d'autre part Le Comité patronal de négociation des collèges selon les dispositions de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (1985, L.Q. ch. 12).* (Version administrative) Art. 8-4.01.

5. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.06, 3e alinéa et (F.E.C./C.E.Q.), art. 4-3.06, 3e alinéa.

6. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.06, 10e alinéa et (F.E.C./C.E.Q.), 4-3.06, 10e alinéa.

7. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.13, 2e alinéa et (F.E.C./C.E.Q.), 4-3.13, 2e alinéa.

8. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.13, 3e alinéa et (F.E.C./C.E.Q.), 4-3.13, 3e alinéa.

9. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-1.14 et (F.E.C./C.E.Q.), 4-3.14.

10. *Ibid.*, (F.N.E.E.Q./C.S.N.), art. 4-5.02, alinéa c.

gnant n'existent pas dans tous les établissements privés. D'autre part, lorsqu'elles existent, ces associations sont parfois indépendantes des grandes centrales syndicales. Une partie des collèges privés peut donc inscrire dans les conventions collectives des articles plus directement reliés à leur réalité institutionnelle: plan de développement, structure organisationnelle, orientations et évaluation des apprentissages.

Un aspect de l'organisation de l'enseignement collégial: la gestion par les pairs

Des implications sur les responsabilités reliées à l'évaluation des apprentissages

Dans la première décennie des collèges, on a tenu à ce que le premier niveau de la gestion pédagogique soit exercé par les pairs. Cette caractéristique situe d'emblée l'enseignement collégial dans un ordre d'enseignement supérieur.

Actuellement, les responsabilités prescrites dans les textes du *Règlement* et des ***conventions collectives*** confirment que ce sont les enseignantes et les enseignants qui assument le premier niveau de responsabilités au regard de l'évaluation des apprentissages en enseignement collégial. Pour rendre effective cette gestion, la mise en commun des différents éléments énumérés est essentielle afin que les responsabilités reliées à la politique soient assumées. En effet, l'application de la politique est plus que la réalisation d'actions individuelles; elle nécessite une concertation de tous les responsables. En ce sens, la gestion par les pairs fait partie de la tâche du personnel enseignant. Pour parvenir à cette forme de gestion, il faut non seulement un désir commun, mais aussi des mécanismes d'aide et de soutien qui rendent possible cette concertation. Mettre en place de tels mécanismes constitue d'ailleurs un défi majeur dans l'application des politiques, puisque le modèle des politiques basé sur la responsabilisation privilégie une approche plus incitative que coercitive, plus auto-dynamique qu'attentiste. La maturité acquise par le réseau collégial et le développement pédagogique réalisé devraient rendre possible ce type de gestion.

Nonobstant l'aide disponible pour favoriser une meilleure concertation, des problèmes inhérents à la gestion par les pairs demeureront, ne serait-ce que la difficulté de porter un jugement sur le travail de collègues, notamment, en matière d'évaluation des apprentissages.

On peut imaginer alors la fragilité de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation. Si l'une ou l'autre des instances n'assume pas adéquatement les responsabilités qui lui incombent, si les mécanismes d'aide font défaut, la mise en oeuvre des politiques ne sera réalisée que partiellement. Conséquemment, la garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages en sera affectée.

La spécificité de chaque collège

Respect des particularités des collèges

Compte tenu des différences importantes entre les collèges, il est malaisé de les comparer au chapitre de l'organisation des responsabilités. Le constat de la Commission de l'évaluation sur l'exercice des responsabilités se situe donc dans une perspective de respect des différences et du pluralisme. La Commission s'est toujours refusée à prescrire un modèle unique de politique; toutefois, au moment

d'examiner les politiques et leur mise en oeuvre, elle considère essentiel que chacune d'elles énonce avec clarté la ligne hiérarchique des responsabilités.

Trois catégories de responsabilités sont apparues essentielles à la Commission pour mettre en oeuvre les politiques: les responsabilités qui touchent l'application générale de la politique, celles qui concernent les politiques départementales dans les collèges qui en font mention et celles qui ont trait à la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et à leur coordination. Comme l'indiqueront la présentation de chacun de ces points et la description du constat qui en est fait, l'exercice de ces responsabilités traduit dans la réalité l'articulation de la ligne hiérarchique qui permet aux collèges de répondre de la qualité de l'évaluation des apprentissages.

La Commission décrira aussi l'exercice des responsabilités concernant la reconnaissance des activités étudiantes, la reconnaissance des acquis extrascolaires et l'application des politiques à l'éducation des adultes pour les collèges qui en traitent dans leur politique. En annexe, le tableau I-B présente des statistiques sur l'ensemble de ces responsabilités[11].

2.2.1 Les responsabilités concernant l'application générale de la politique

Résumé

Les responsabilités concernant l'application générale de la politique sont assumées conformément à la politique dans 23 collèges (82,1%) alors qu'elles le sont partiellement dans 5 autres établissements (17,9%).

C'est surtout la direction que les politiques identifient comme responsable de l'application générale de la politique, bien qu'il puisse être intéressant, comme certains collèges le font déjà, que d'autres instances assument en partie cette responsabilité.

La direction des collèges mentionne que c'est souvent par l'intermédiaire des plaintes formulées par la population étudiante qu'elle veille à l'application de la politique. D'une part, la Commission estime qu'un tel mécanisme est important pour repérer des pratiques qui ne sont pas conformes à la politique, et ainsi pour mieux faire respecter les principes, les règles et les droits reconnus. Mais d'autre part, la pratique de faire reposer la responsabilité de veiller à l'application générale de la politique uniquement sur le traitement de plaintes, ne risque-t-elle pas de donner une vision étriquée de la mise en oeuvre? Ainsi, la direction n'est alors renseignée que sur les manquements à la politique ou sur ses lacunes — lorsqu'elle est informée — mais aucunement sur les réalisations positives qui gagneraient à être mieux connues, et qui témoignent davantage du dynamisme des diverses instances du collège dans la mise en oeuvre de sa politique.

Le point sur l'application de la politique

Plusieurs instances concourent à la mise en oeuvre de la politique, mais l'une ou plusieurs d'entre elles sont identifiées dans les textes eux-mêmes comme devant s'assurer de son application. L'exercice de cette responsabilité permet à l'établissement de faire le point sur l'application de la politique et d'assurer un suivi

11. Voir p. 68.

adéquat. Cet exercice est étroitement relié au mode de gestion du collège. Certains établissements s'informent par différents moyens de la mise en œuvre auprès des instances concernées. D'autres tiennent pour acquis que la politique est appliquée et ils répondent alors aux plaintes ponctuelles, habituellement formulées par les étudiants et étudiantes, à propos de cette application.

Critère de la Commission

Dans l'ensemble des vingt-huit (28) examens effectués, vingt-trois (23) indiquent que ces responsabilités sont pleinement exercées, et cinq (5) qu'elles le sont partiellement. Les motifs qui justifient ce jugement reposent sur ce qui est énoncé dans la politique, mais plus spécifiquement, sur le fait que la Commission n'a pu considérer ces responsabilités comme étant totalement assumées dans les deux situations suivantes:

— lorsque les politiques départementales ne sont pas toutes élaborées alors que le collège mentionne que c'est notamment par celles-ci qu'il peut vérifier l'application de sa politique;

— lorsque le collège est à mettre en place des mécanismes pour approuver les politiques départementales ou pour analyser les plans de cours et les rapports d'activités des départements alors que ces opérations sont présentées par le collège comme devant lui permettre de vérifier la mise en œuvre de sa politique.

Les responsabilités confiées à la direction

Mécanismes pour veiller à l'application de la politique

À l'exception d'une seule, toutes les politiques dont la mise en œuvre a été examinée confient à la direction des services pédagogiques ou à la direction des services éducatifs la responsabilité de «veiller à l'application de la politique». Dans les faits, trois principaux mécanismes permettent à la direction d'assumer celle-ci: 1) l'analyse des plans de cours; 2) l'examen des plaintes formulées par les étudiants et les étudiantes à propos de leur évaluation; 3) un suivi de l'application de la politique dans les départements — ce qui comprend la lecture des plans de travail et des rapports annuels des départements, l'analyse des politiques départementales et des rencontres avec les départements une ou deux fois l'an.

Deux moyens privilégiés

Il est difficile, pour la Commission, de poser un jugement sur ces mécanismes, puisque ces derniers sont adoptés en fonction de la structure spécifique de chaque établissement et de son mode de gestion. Néanmoins, il lui semble que l'analyse des plans de cours est un moyen privilégié pour s'assurer de l'application de la politique dans les différents programmes et dans les diverses situations d'apprentissage, qu'il s'agisse de cours théoriques, de laboratoires ou de stages. Cette analyse permet en outre de s'assurer de la conformité du contenu des cours avec ce que prescrivent les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Par ailleurs, la Commission trouve intéressant que les collèges comportant une structure départementale s'enquièrent, auprès de chacun des départements, de l'application de la politique pour les cours dont il est responsable. Cette opération permet alors au collège, non seulement de se rendre compte de l'état de la mise en œuvre, mais aussi d'effectuer une relance, et d'apporter de l'aide là où l'application paraît être problématique.

Les collèges de petite taille: des mécanismes particuliers

Six collèges de petite taille indiquent deux autres mesures pour vérifier la mise en oeuvre de la politique: la direction doit rencontrer annuellement et individuellement tout le personnel enseignant ou une partie de celui-ci, et elle doit approuver tous les examens finals. Dans les faits, ces responsabilités sont assumées, sauf dans un cas où la vérification de l'examen final n'est que partiellement réalisée. En outre, dans un des cas, il y a approbation de tous les examens. Même si ce dernier mécanisme est peu répandu, la Commission trouve intéressant de le relever. En effet, l'approbation de l'examen final par une instance désignée, surtout s'il s'agit d'un examen synthèse, est un excellent moyen de vérifier la concordance entre les objectifs d'un cours et la mesure de ces objectifs.

En outre, la Commission partage le point de vue exprimé par l'un des collèges au moment de la visite, selon lequel les départements devraient assumer une partie de cette responsabilité puisque ce sont eux qui ont la compétence nécessaire pour juger de la pertinence du contenu des cours et des examens.

Les responsabilités confiées aux départements

De la politique à la pratique: quelques écarts

Quelques politiques donnent aux départements la responsabilité de s'assurer de la conformité de leurs pratiques d'évaluation avec la politique institutionnelle. Ces politiques rejoignent ici une responsabilité déjà spécifiée dans les dispositions des ***conventions collectives*** à propos de l'assemblée départementale[12]. Dans les faits, cette responsabilité est inégalement assumée d'un collège à un autre, et d'un département à un autre, mais lorsqu'elle l'est, c'est par une concertation sur les plans de cours et les examens, par la diffusion de la politique départementale ou par une aide apportée au personnel enseignant.

La responsabilité départementale: à préciser dans les politiques

Les politiques des collèges comportant une structure départementale ne mentionnent pas toutes cette responsabilité. C'est cette instance qui détient pourtant cette responsabilité selon les conventions collectives, pour estimer et garantir la valeur des pratiques d'évaluation. La Commission ne peut que souhaiter que cette responsabilité se traduise explicitement dans les politiques et que des mécanismes soient instaurés pour rendre compte de l'exercice de celle-ci.

Les responsabilités confiées à la commission pédagogique et à d'autres structures locales

Deux entités rarement présentes

Deux politiques confient des responsabilités à la ***commission pédagogique*** à propos de l'application de la politique. Dans un cas, les membres de cette commission ont discuté de son application, ce qui a conduit à une révision du texte. Dans l'autre cas, la commission pédagogique supervise tout dossier pouvant être intégré à la politique, ce qui concourt au développement de l'évaluation des apprentissages et à celui des politiques.

Dans les vingt-huit collèges visités, onze ont une ***«assemblée» ou un «comité» qui regroupe les responsables de la coordination départementale***. Cette structure

12. Revoir à ce sujet la section 2.2 de ce rapport.

existe, indépendemment de la présence de la commission pédagogique. Les fonctions de cette assemblée ou de ce comité varient d'un établissement à l'autre. Certains voient avec la direction à l'organisation de la pédagogie ou à l'application de plans et de règlements, alors que d'autres sont des lieux d'échanges et d'information. Ils ont pu aborder, lors de leurs réunions, un point ou l'autre de la politique, mais aucun des textes de politique ne leur confie formellement des responsabilités concernant la mise en oeuvre.

Discuter de la mise en oeuvre de la politique

La Commission considère que la commission pédagogique ou d'autres structures locales — comme les assemblées et les comités de responsables de la coordination départementale ou des comités ad hoc formés pour la révision de la politique[13] — constituent des lieux intéressants pour examiner l'application de la politique. En effet, ces structures locales peuvent contribuer au développement d'une concertation départementale et interdépartementale, leurs composantes provenant des différents départements du collège. De plus, elles permettent de faire valoir le point de vue d'enseignantes et d'enseignants et d'autres instances dans l'application de la politique.

Pour une compréhension de la politique: aide et animation

Un collège a mis sur pied un ***comité spécifique*** pour assurer le suivi de l'application de la politique. Deux autres ont déjà effectué un ***bilan de la politique***, ce qui leur permet d'analyser l'état de l'application avec plus d'ampleur. Selon la Commission, ces pratiques devraient être plus largement répandues puisqu'elles permettent de considérer la politique institutionnelle dans son intégralité.

La Commission considère comme essentiel qu'une ou plusieurs instances s'assurent de l'application de la politique. Un suivi est en effet fondamental, mais il ne devrait pas se traduire par le seul contrôle administratif. Même s'il est important de vérifier la traduction dans les faits des énoncés de la politique pour rendre effective la garantie de la qualité de l'évaluation, cette opération doit être réalisée dans une perspective de développement. Ainsi, pour favoriser le développement de l'évaluation des apprentissages, la politique doit être étayée par des mécanismes d'aide. En effet, l'ensemble des examens de la mise en oeuvre indique clairement que plus les collèges font de l'animation et offrent de l'aide aux différentes instances pour leur permettre de mieux assumer leurs responsabilités, plus la politique a de chances d'être partagée par tous et mise ainsi en application.

Dans l'état actuel du dossier, la Commission considère comme positif que vingt-trois des vingt-huit collèges dont la mise en oeuvre a été examinée assument leurs responsabilités à propos de l'application générale de la politique.

Pour que l'instance responsable de l'application de la politique puisse en témoigner, il faut, préalablement, que tous ceux et celles qui ont à la mettre en oeuvre en rendent compte et que des mécanismes leur permettent de le faire. À cet effet, la Commission a remarqué qu'un certain nombre de départements ne rendent pas compte des moyens qu'ils adoptent pour attester de l'application de la politique. Selon la Commission, cette attitude pénalise les départements eux-mêmes qui ne peuvent alors témoigner de la valeur et de la variété des mécanismes départementaux servant à actualiser la politique. Cette attitude pénalise aussi le collège qui

13. Voir page 45.

alors ne peut attester publiquement la qualité de l'évaluation des apprentissages. Mais avant tout, ce sont les étudiantes et les étudiants eux-mêmes qui en sont affectés, puisque rien ne permet de garantir la rigueur et l'équité de l'évaluation de leurs apprentissages. Ils risquent ainsi d'éprouver plus de difficulté à faire valoir leurs droits. En somme, cette attitude affaiblit sérieusement la crédibilité de la politique.

2.2.2 Les responsabilités concernant les politiques départementales[14]

Résumé

Parmi les politiques institutionnelles dont la mise en œuvre a été examinée, 14 demandent aux départements d'élaborer une politique et 2 autres incitent les départements à en rédiger une. Dans 12 politiques institutionnelles, les collèges n'en traitent pas.

Pour 7 (43,7%) des 16 politiques institutionnelles considérées, les politiques départementales ont toutes été élaborées, approuvées et diffusées.

Dans tous les cas où les politiques institutionnelles le stipulaient, des politiques départementales ont été élaborées par une partie ou par l'ensemble des départements, puis approuvées par la direction et ensuite diffusées à la population étudiante.

Les politiques départementales illustrent, d'une façon explicite, l'intérêt des départements à bien circonscrire, dans le cadre de la politique institutionnelle, l'évaluation des apprentissages qu'ils effectuent et d'adapter celle-ci au contenu de chacun des programmes spécifiques.

Les politiques départementales: un instrument d'appropriation

Dans la plupart des collèges où existe la structure départementale, la politique institutionnelle, tout en étant prescriptive, permet une certaine souplesse afin que les départements puissent l'adapter et l'actualiser en fonction de l'enseignement dispensé. Une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages facilite une gestion entre pairs. Les politiques départementales constituent un instrument privilégié pour rendre effective cette délégation de responsabilités.

Une politique départementale se prête d'autant mieux à l'appropriation de la politique institutionnelle par les membres du département qu'elle spécifie, à son niveau, les responsabilités et les modalités d'application. Elle concourt aussi, de ce fait, à créer un consensus parmi le personnel enseignant du département au sujet de l'évaluation des apprentissages et à faciliter le processus de reddition de comptes. Selon la Commission, une politique départementale constitue un excellent moyen de respecter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, tout en garantissant la fiabilité et l'équité de l'évaluation des apprentissages; en outre, cette politique informe sur l'application de la politique institutionnelle dans les départements.

14. La Commission de l'évaluation adopte l'appellation «politique départementale» parce que celle-ci est la plus couramment utilisée dans les collèges. Cependant, les expressions «plans-cadres départementaux» ou «procédures départementales d'application», choisies par quelques établissements, lui paraissent plus justes, puisque ce sont des documents complémentaires à la politique institutionnelle, et que l'on évite ainsi des confusions possibles avec celle-ci.

À propos de ces politiques départementales, trois étapes ont retenu l'attention: leur élaboration, leur approbation et leur diffusion.

L'élaboration

Les politiques départementales: plus que des normes et des règles

Pour sept des seize collèges qui ont prévu l'élaboration de politiques départementales, chacun des départements a effectué cette opération. Habituellement, ces documents précisent des règles ou des normes de la politique institutionnelle, notamment à propos de la présentation des travaux, de la correction de la langue, des retards et des absences, ou de la pondération de l'examen final. Quelquefois, on y présente aussi des principes ou des orientations concernant l'évaluation des apprentissages, mais il s'agit de cas d'exception. Pourtant, c'est en traduisant les objectifs, les principes et les orientations de la politique institutionnelle en fonction des particularités de l'enseignement et des programmes dont ils sont responsables, que les départements s'en approprient l'ensemble et la mettent en oeuvre.

Deux collèges qui ne prévoyaient pas l'élaboration de politiques départementales au moment d'énoncer leur politique institutionnelle, les ont exigées par la suite.

Critère de la Commission

Lorsque la politique institutionnelle prescrit l'élaboration de politiques départementales et que celles-ci ne sont pas toutes rédigées, la Commission de l'évaluation considérait alors cet élément comme étant partiellement appliqué. Dans le cas d'un collège où les politiques départementales sont facultatives, aucun mécanisme explicite ne permettait de s'assurer de la conformité de celles-ci avec la politique institutionnelle.

Les politiques départementales non élaborées: des motifs

Lors des visites, six motifs ont été allégués pour expliquer que les départements n'ont pas tous rédigé de texte qui leur soit spécifique, là où il était prévu:

— premièrement, plusieurs départements ont eu à vivre la révision ou l'implantation d'un programme dont ils ont la responsabilité; dans ces cas, le département a mis la priorité sur l'assimilation des éléments du programme, ce qui comprend, notamment, la spécification des contenus théoriques et pratiques, la conception de méthodes pédagogiques appropriées, la rédaction de nouveaux plans de cours, le choix des modalités d'évaluation des apprentissages, la recherche de matériel pédagogique et la mise à jour par le perfectionnement; autant d'éléments qui ont monopolisé temps, énergie et ressources au détriment de l'élaboration d'une politique départementale;

— deuxièmement, les membres de certains départements peuvent avoir pour une session un nombre élevé de préparations de cours, ce qui laisse peu de temps pour des rencontres dans le but d'élaborer une politique;

— troisièmement, il existe des départements qui ne sont composés que d'un ou deux membres à temps complet; dans ces cas, les départements et le collège n'ont pas cru nécessaire d'élaborer une politique départementale considérant que les échanges et la concertation sur les éléments de la politique institutionnelle allaient de soi;

— quatrièmement, le consensus au sein d'un département quant aux modalités d'application de la politique d'évaluation des apprentissages peut être difficile à obtenir, surtout dans les départements de français ou de philosophie qui peuvent compter plus de vingt personnes, ou dans ceux de sciences humaines et d'arts et lettres qui regroupent des disciplines très variées;

— cinquièmement, l'effectif professoral de quelques collèges, en particulier celui des régions éloignées, connaît parfois une mobilité qui rend difficile la continuité dans l'élaboration des politiques;

— sixièmement, enfin, il peut exister un refus de principe d'élaborer cette politique départementale. Cette situation ne semble pas répandue. Un tel refus ne signifie pas forcément l'absence d'un consensus départemental concernant l'évaluation des apprentissages.

Certains collèges ont offert de l'aide aux départements pour faciliter la réalisation de cette opération: rédaction d'un guide d'élaboration, rencontres d'information organisées par la commission pédagogique, tenue de journées pédagogiques, ou aide plus particulière apportée par un conseiller pédagogique auprès des départements.

Les mesures d'aide: une nécessité pour les politiques départementales

La Commission remarque qu'il peut être parfois difficile, pour les départements, de concilier leur tâche axée sur la prestation d'un certain nombre de cours, avec la mise en chantier de dossiers comme celui de l'élaboration d'une politique départementale.

La Commission croit que même dans les cas où une politique départementale paraît peu utile, une concertation sur l'évaluation doit exister et doit être connue de la population étudiante aussi bien que de l'instance qui rend compte de l'application de la politique. En effet, la concertation peut contribuer à l'équité de l'évaluation des apprentissages.

L'approbation

Les politiques départementales: approbation par la direction

L'approbation des politiques départementales consiste surtout à vérifier si celles-ci respectent la politique institutionnelle, de manière à maintenir l'équité et la cohérence dans l'évaluation des apprentissages. La direction des services pédagogiques ou la direction des services éducatifs qui réalise cette opération, utilise, dans quelques collèges, une grille préalablement diffusée. Habituellement, l'examen est effectué par la directrice ou le directeur même ou par un adjoint.

Dans quelques collèges, la direction portera un jugement après que la commission pédagogique ou qu'un comité spécifique lui aura formulé des recommandations. Suite à l'examen, un rapport écrit est habituellement acheminé au département; lorsque des modifications sont demandées, une rencontre peut précéder le rapport écrit et l'aide d'un conseiller pédagogique est offerte. La Commission remarque que cette responsabilité d'examiner les politiques départementales est assumée dans tous les cas où elle est énoncée dans la politique institutionnelle.

Une distinction s'impose

La Commission considère qu'il est important de distinguer les personnes qui approuvent les politiques départementales et celles qui apportent de l'aide. Dans un tel partage de responsabilités, l'aide est mieux acceptée et souvent plus efficace puisqu'elle provient d'une instance qui n'aura pas de jugement à porter sur le produit réalisé.

La diffusion des politiques départementales

Les moyens de diffusion

La diffusion des politiques départementales se fait habituellement par l'intermédiaire des plans de cours. Quoique moins répandus, d'autres moyens sont aussi employés de manière concomitante. Des collèges annexent ces politiques à la politique institutionnelle, ils les affichent ou les publient dans un document spécifique.

2.2.3 Les responsabilités concernant la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et leur coordination

Résumé

Dans 11 des politiques, on traite de la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et leur concertation. Dans les faits, cette concertation ou cette coordination se fait dans 9 collèges (81,8%). Ce résultat peut être interprété comme une manifestation de la cohérence des pratiques touchant l'enseignement et l'évaluation des apprentissages dans plusieurs collèges.

Il faut remarquer que les politiques n'indiquent pas toutes des mécanismes pour soutenir ces pratiques, ni ne demandent aux intervenants d'en attester explicitement. En outre, la concertation départementale s'établit souvent à partir d'affinités et reposent alors sur le bon vouloir de chacun plutôt que sur des règles reconnues.

Deux conditions essentielles

Un des objectifs de l'ensemble des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages est d'assurer la cohérence des pratiques d'évaluation dans le collège, en fournissant un guide pour toutes les parties concernées. Selon la Commission, cette cohérence doit se traduire par une concertation sur les contenus de cours et les activités d'évaluation et leur coordination. L'une et l'autre constituent une base essentielle pour permettre la fiabilité, la justice et l'équité.

Soutien à une concertation institutionnelle

Selon les politiques concernées, il appartient au personnel enseignant ou aux départements de se concerter sur les cours, et plus concrètement à propos des objectifs, des contenus, des préalables aux cours et des activités d'évaluation. La concertation se fait plus facilement quand des moments d'animation et de discussions sont organisés lors de journées pédagogiques ou de périodes communes prévues à cette fin. Le personnel enseignant rencontré au moment des visites d'examen de la mise en oeuvre a indiqué, cependant, que cette concertation repose souvent sur une entente personnelle entre les individus, et que peu de mécanismes formels permettent d'en attester l'existence.

La concertation semble être davantage privilégiée par les personnes qui dispensent un même cours. D'ailleurs, dans ces cas, des collèges prévoient faire élaborer un

seul plan de cours et évaluer les apprentissages par des contrôles identiques ou à tout le moins équivalents. Présentement, cette dernière pratique n'est réalisée que dans quelques rares cas. Soulignons le fait que certains départements mettent à la disposition des professeurs des «plans de cours-cadre».

Élaboration d'un calendrier des examens

Dans trois collèges de petite taille, la coordination des activités d'évaluation mène à l'élaboration d'un calendrier des examens répartis sur l'ensemble de la session. Dans un de ces cas, un calendrier hebdomadaire est aussi constitué. Cette tâche, assumée par la direction ou par la commission pédagogique, est fondée sur les prévisions des dates d'examens ou de remise des travaux que transmet le personnel enseignant, soit au début d'une session, soit à la fin de la session précédente. De plus, des modifications peuvent être demandées par la direction pour déplacer un examen. Cette pratique a pour principal avantage de mieux répartir la charge de travail de la population étudiante, de manière à éviter que celle-ci ait à passer plusieurs examens dans un trop court laps de temps. Dans un quatrième collège d'un peu plus grande taille et qui a une «structure-programme»[15], la planification des examens intra et inter départementaux est prévue dans la politique. Dans ce dernier collège, on offre aux départements qui le désirent des rencontres avec un conseiller pédagogique et des sessions de perfectionnement afin de soutenir la préparation des examens et la planification d'un calendrier.

L'évaluation des stages: une pratique peu précisée dans les politiques

Les établissements d'enseignement collégial n'offrent pas tous des programmes comportant des stages. Seulement deux d'entre eux ont cru pertinent d'aborder ce sujet dans leur politique. L'un s'assure que l'évaluation des stages s'effectue conformément à la politique à l'aide d'un formulaire rempli par la personne responsable du stage. L'autre collège favorise des rencontres régulières entre les responsables de stages et il met à leur disposition des guides et d'autres outils permettant le suivi des stagiaires. Il veut ainsi renforcer la concertation entre les différents intervenants des stages afin d'assurer une adéquation entre l'évaluation et les modalités d'apprentissage. Dans les politiques des autres collèges qui offrent des stages, il n'y a pas de spécification particulière à ce sujet, parce qu'ils sont considérés comme faisant partie des activités d'apprentissage au même titre que les autres cours.

Insister davantage sur la concertation

La plupart des politiques sont le fruit d'une concertation entre les différentes instances à l'intérieur de chacun des collèges. Conséquemment, la Commission croit que ces textes auraient dû accorder plus d'importance à la concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et sur la coordination, particulièrement entre les personnes qui dispensent un même cours. Il s'agit là de l'une des bases fondamentales pour assurer la cohérence, la fiabilité et l'équité de l'évaluation. Les visites dans les collèges ont permis de constater que cette concertation ne se fait pas dans tous les départements, alors qu'elle devrait être une activité normale. C'est pourquoi la Commission souhaite que des mécanismes soient mis en place afin de renforcer cette concertation, avec l'aide de la direction, de la commission pédagogique et des départements.

15. Appellation que le collège donne à l'approche *programme*.

En ce qui concerne la concertation sur les stages, la Commission croit que c'est surtout dans les politiques des départements concernés qu'une garantie doit être donnée sur l'utilisation de guides afin d'assurer l'équité de l'évaluation.

2.2.4 Les responsabilités concernant la reconnaissance d'activités étudiantes

Résumé

Les responsabilités à propos de la reconnaissance d'activités étudiantes sont assumées conformément à la politique dans les 3 collèges concernés.

Cheminement particulier

Trois politiques dont la mise en oeuvre a été examinée font état de modalités touchant la reconnaissance d'activités étudiantes dans le cadre des cours d'un programme donné. Il s'agit d'activités pratiques — qui adoptent la forme de projets scolaires ou d'activités parascolaires — qui sont reliées à des objectifs de cours dispensés par l'établissement, mais qui ne se substituent pas à des cours.

Peu de demandes de reconnaissance d'activités

Les trois collèges concernés reconnaissent effectivement ces activités. La supervision des étudiants et étudiantes est faite par le personnel enseignant. Peu de demandes sont traitées même si cette pratique a été initiée à la requête d'étudiantes et d'étudiants. Les collèges évoquent différents motifs pour expliquer ce manque de popularité:

— une faiblesse dans la publicité pour faire valoir cette forme d'apprentissage;

— la difficulté pour les étudiantes et les étudiants d'établir des liens entre des activités et des objectifs de cours;

— le fait que ces derniers n'aient pas expérimenté une telle formule pédagogique au cours de leurs études secondaires.

Intégrer la reconnaissance d'activités étudiantes à la politique

Même si ces activités sont peu populaires auprès de la population étudiante, elles s'intègrent à des cours inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, et à ce titre, elles conduisent à la reconnaissance d'unités. Pour ce motif, la Commission de l'évaluation considère important que les collèges offrant cette possibilité énoncent dans leur politique des articles qui encadrent l'évaluation de ces activités.

2.2.5 Les responsabilités concernant la reconnaissance des acquis extrascolaires

Résumé

Considérant les 10 collèges qui traitent de la reconnaissance des acquis extrascolaires dans leur politique, 6 d'entre eux appliquent ce qu'ils ont énoncé, alors que dans les autres collèges, ce dossier est en développement.

Équité et rigueur des exigences

Lors des examens de la mise en oeuvre, comme dans les examens des politiques, la Commission de l'évaluation a pris en considération la reconnaissance des acquis extrascolaires, car il s'agit là d'une modalité pour sanctionner la maîtrise des objectifs de cours, au même titre que l'évaluation conséquente à l'apprentissage en contexte scolaire. La reconnaissance des acquis extrascolaires, même si elle constitue une démarche particulière, nécessite donc les mêmes exigences de rigueur et d'équité.

La reconnaissance des acquis extrascolaires: mieux que prévu

Dix politiques traitent de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Elles énoncent des principes relatifs à la reconnaissance de ce type d'acquis et elles indiquent quelques règles minimales de fonctionnement.

Six des dix collèges concernés ont non seulement appliqué leur politique sur ce sujet, mais ont pris des moyens qui ont permis à ce dossier de se développer plus que prévu. Ainsi, selon les cas, un professionnel est affecté à ce dossier à temps complet, un projet spécifique de politique de reconnaissance d'acquis est à l'étude, des modifications ont été apportées à la politique institutionnelle pour tenir compte de ce développement, du financement a été obtenu pour la réalisation de projets et une collaboration a pu s'établir entre des collèges pour l'élaboration d'outils d'évaluation ou d'une politique commune.

Le dossier de quatre autres collèges sur la reconnaissance des acquis extrascolaires a été considéré comme étant en développement par la Commission de l'évaluation. Les articles de leur politique, sur ce point, n'étaient pas entièrement appliqués.

La Commission tient à souligner la participation croissante des départements dans ce dossier. La compétence des enseignants et enseignantes est de plus en plus sollicitée, car ils jouissent d'un statut particulier qui les habilite à porter un jugement sur l'atteinte des objectifs.

Les acquis extrascolaires dans la politique

Si des collèges veulent s'engager dans la reconnaissance des acquis extrascolaires, ils devraient se donner des orientations, des règles et des mécanismes en cette matière, et ajuster leur politique à cette réalité. Si les politiques couvraient ce dossier, les assises de celui-ci seraient acceptées officiellement par le collège et connues de tous ceux et celles auprès de qui la politique est diffusée. Cela pourrait contribuer à encadrer l'évaluation de façon fiable et équitable et à garantir la qualité du jugement porté.

2.2.6 Les responsabilités concernant l'application de la politique à l'éducation des adultes

Résumé

Parmi les 4 collèges qui présentent une politique contenant des stipulations spécifiques à l'éducation des adultes, 2 ont mis en place des mécanismes permettant de vérifier qu'elle est effectivement appliquée. Néanmoins, 15 autres établissements ont déclaré à la Commission que l'évaluation des apprentissages effectuée à l'éducation des adultes respecte la politique. Des précisions dans la politique devraient être alors apportées en ce sens, afin que les adultes inscrits dans ces collèges sachent bien que la politique leur permet de bénéficier des mêmes garanties concernant l'évaluation.

Une responsabilité peu explicite

Même si la plupart des collèges dont la mise en oeuvre a été examinée dispensent un enseignement aux adultes, seulement quatre d'entre eux énoncent dans leur politique des responsabilités à propos de l'éducation des adultes. On confie alors au collège ou au Service de l'éducation des adultes la tâche de s'assurer que la politique institutionnelle couvre ce secteur d'enseignement. Outre ces quatre collèges, quinze autres ont déclaré lors des visites effectuées dans le cadre de l'examen de la mise en oeuvre qu'ils appliquent aussi leur politique à l'éducation des adultes. Quelques-uns des collèges diffusent leur politique dans un guide auprès des formateurs, des formatrices et des adultes, mais peu d'entre eux ont des mécanismes qui leur permettent de vérifier si elle s'applique effectivement.

La politique est mise en oeuvre dans deux des cas où elle énonce des responsabilités spécifiques à l'éducation des adultes. Dans le premier cas, le Service de l'éducation des adultes a élaboré une politique d'évaluation des apprentissages que le collège a approuvée après en avoir vérifié la conformité avec la politique institutionnelle. Cette politique se veut être une adaptation de la politique institutionnelle au contexte particulier de l'éducation des adultes, et elle est diffusée avec celle-ci. Dans un second cas, c'est par l'examen de chacun des plans de cours, lors d'une rencontre entre chaque enseignante et enseignant et un conseiller pédagogique, que le Service de l'éducation des adultes veille à l'application de la politique institutionnelle.

Dans les deux autres cas, la politique a été considérée par la Commission comme étant en voie d'application. En effet, selon les collèges, ce service ne pourra attester de la mise en oeuvre de la politique institutionnelle que lorsqu'il aura définitivement élaboré une politique spécifique à l'éducation des adultes ou à tout le moins, lorsqu'il aura déterminé des «modalités particulières».

Les politiques et l'éducation des adultes

Les collèges doivent tenir compte selon toute évidence des apprentissages effectués par les adultes. La Commission souhaite que les politiques institutionnelles soient appliquées autant à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier, ou que des politiques particulières à l'éducation des adultes soient élaborées en harmonie avec la politique institutionnelle. La Commission considère que les adultes ont également droit à ce que l'évaluation de leurs apprentissages soit partie intégrante de la politique institutionnelle d'évaluation. Elle insiste aussi sur la responsabilité qu'ont les établissements de garantir, par la mise en place de mécanismes explicites, la qualité de l'évaluation qui y est effectuée, puisque là aussi des unités sont reconnues et des apprentissages certifiés.

2.3 La gestion des plans de cours

Résumé

Dans 19 collèges (67,9%), la gestion des plans de cours est appliquée conformément à leur politique, alors que dans 9 autres (32,1%), elle est partiellement appliquée.

Ce résultat signifie que dans les deux tiers des collèges les enseignantes et enseignants rédigent un plan de cours pour chacun des cours qu'ils dispensent, et la direction ou les départements les vérifient avant qu'ils ne soient distribués à la population étudiante concernée.

Pour l'autre tiers des collèges qui, selon la Commission, applique partiellement les énoncés de la politique à propos du plan de cours, c'est leur vérification qui fait problème. Dans

certains de ces cas, aucun mécanisme n'atteste qu'une telle vérification est effectuée par les départements, dans d'autres la vérification est assumée d'une façon inégale d'un département à l'autre ou bien elle l'est par une autre instance que celle désignée dans la politique.

La vérification des plans de cours est une opération essentielle. D'une part, elle permet de s'assurer que ces textes répondent aux exigences de la politique. D'autre part, cette même opération traduit, d'une façon particulière, le principe d'imputabilité en donnant l'occasion aux instances responsables de rendre compte que les plans sont vérifiés et approuvés.

La gestion des plans de cours: vérification et diffusion

La gestion des plans de cours constitue, avec la diffusion et l'exercice des responsabilités, le troisième repère qui témoigne de la mise en oeuvre de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Le plan de cours est un «contrat» entre l'enseignante ou l'enseignant et sa classe. Une double responsabilité en découle. D'une part, le personnel enseignant doit indiquer à la population étudiante l'organisation du cours et notamment les modes et les procédés d'évaluation. D'autre part, la direction ou les départements ont à vérifier ces plans en fonction des objectifs et du contenu des plans cadres inscrits dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* et aussi au regard des exigences de la politique institutionnelle et de celles des politiques départementales. Cette vérification permet au collège de voir à l'application de l'article 23 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[16].

Généralement, les politiques identifient trois instances du collège qui interviennent dans la gestion des plans de cours: le personnel enseignant, les départements et la direction des services pédagogiques ou la direction des services éducatifs. La dynamique qui régit ces instances varie, toutefois, d'un établissement à l'autre.

Critère de la Commission

Dix-neuf des vingt-huit examens de la mise en oeuvre effectués jusqu'à ce jour indiquent que toutes les instances concernées par cette gestion assument celle-ci conformément à ce qui avait été annoncé dans la politique. Dans neuf autres cas, la Commission a considéré que l'application de la politique à propos du plan de cours était en développement. Cette situation s'explique par le fait que les responsabilités n'avaient pas encore été assumées telles que décrites dans la politique. Dans certains de ces cas, les tâches prévues n'avaient pas été accomplies entièrement, alors que dans d'autres cas elles l'avaient été par une autre instance que celle qui était indiquée. La Commission a noté avec intérêt cette suppléance. Mais elle a alors spécifié, dans le rapport d'examen adressé au collège, que la politique devait être le reflet de la réalité et qu'il était important qu'elle soit amendée conformément aux pratiques en cours.

16. Article 23: «Le collège a la responsabilité de faire établir par chaque professeur et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au plan-cadre publié dans les Cahiers de l'enseignement collégi...l ou approuvé par le ministre s'il s'agit d'un cours d'établissement....»

Le personnel enseignant

Élaboration des plans de cours: une tâche accomplie

Les enseignants et enseignantes doivent selon les politiques, rédiger un plan de cours pour chacun des cours qu'ils dispensent et le distribuer aux étudiants et étudiantes. Dans les faits, cette responsabilité est assumée, sauf dans de rares exceptions. La sensibilisation de la population étudiante au droit de recevoir un plan de cours a pu contribuer à faire évoluer la situation en ce sens.

Les départements

Encadrement des plans de cours: une opération partiellement réalisée

Les politiques du tiers des collèges visités assignent aux départements une responsabilité d'encadrement au regard des plans de cours. Cette responsabilité est assumée de façon inégale d'un département à l'autre. Certains d'entre eux acceptent les plans de cours après les avoir analysés en réunion départementale ou par l'intermédiaire d'un comité matière; d'autres les acceptent sans en faire d'analyse exhaustive, et enfin, un certain nombre n'assume pas cette responsabilité. La gestion des plans de cours par les pairs est une opération délicate puisqu'elle implique une certaine «critique» des collègues du département. Le fait qu'il n'y ait qu'un seul spécialiste par matière dans plusieurs départements rend difficile cette analyse. De plus, peu de collèges ont mis en place, jusqu'à ce jour, des mécanismes qui témoignent de la qualité du travail effectué.

Activités d'aide et de concertation départementales

Même si les politiques ne le mentionnent pas toutes, plusieurs activités d'aide et de concertation à propos des plans de cours sont organisées par des départements, y compris dans les départements où la responsabilité concernant l'analyse de ces plans n'est pas explicite. Ainsi, des enseignantes et enseignants se concertent en département, en comité matière, ou même, exceptionnellement, d'une façon interdépartementale, sur les objectifs et les contenus de cours, ou sur les exigences d'évaluation. Une concertation plus particulière est parfois établie par les personnes qui dispensent un même cours; celle-ci peut conduire à la rédaction de plans de cours communs ou d'examens finals équivalents. Souvent, cependant, la concertation repose sur le bon vouloir des individus eux-mêmes, compte tenu de diverses contraintes, notamment celle d'aménager des périodes libres dans l'horaire afin de favoriser ces ententes.

Pour aider le personnel enseignant à rédiger les plans de cours, quelques départements ont élaboré des «modèles» ou des «plans de cours-cadre». Dans certains cas, les responsables de la coordination départementale participent à l'élaboration des plans de cours, et les nouveaux membres reçoivent un encadrement plus soutenu. Encore là, cependant, la Commission a noté que les pratiques varient d'un département à l'autre et cela dans un même collège.

Transmission des plans de cours: une opération effectuée

Tous les départements transmettent à la direction des services pédagogiques ou à la direction des services éducatifs, selon le cas, les plans de cours, qu'ils aient fait l'objet ou non d'une analyse au préalable. Dans quelques collèges de petite taille, le personnel enseignant remet directement les plans de cours à la direction.

La direction

Approbation des plans de cours

La moitié des politiques dont la mise en oeuvre a été examinée confie la responsabilité d'approuver les plans de cours à la direction des services pédagogiques ou à la direction des services éducatifs. Dans les faits, à chaque session, la direction assume cette responsabilité en procédant elle-même à une analyse des plans de cours dans plus des trois quarts des collèges visités. Cette prise en charge directe de la direction est attribuable à quatre situations:

— lorsque des politiques n'indiquent pas clairement l'instance qui a la responsabilité d'analyser les plans de cours;

— lorsqu'aucun mécanisme ne permet au collège d'apprécier l'analyse dont les départements sont responsables;

— lorsque la direction juxtapose une analyse globale à celle plus particulière des départements;

— lorsque la direction supplée à l'analyse faite partiellement par les départements.

La direction procède soit d'une manière systématique ou par échantillonnage. Ce sont habituellement des adjoints à la direction qui font l'analyse, à moins que ce ne soit la directrice ou le directeur même. Pour faire connaître les critères de cet examen, quelques collèges ont publié une «grille d'analyse». Lorsque des modifications doivent être apportées au plan de cours, la direction communique avec le responsable du département ou avec le membre du corps professoral concerné. La direction s'assure aussi que tous les plans de cours lui sont déposés. Elle voit également, habituellement par l'intermédiaire du Service de la reprographie, à ce qu'une quantité suffisante ait été imprimée pour la diffusion auprès de la population étudiante.

Quelques collèges, seulement, ont un mécanisme permettant d'informer les instances intéressées des modifications apportées au plan de cours durant la session.

Aide offerte pour la rédaction des plans de cours

Prenant en considération l'importance de rédiger des plans de cours qui informent suffisamment la population étudiante sur les cours eux-mêmes et sur les exigences de l'évaluation, et qui assurent une cohérence avec les plans-cadres et la politique institutionnelle, le tiers des collèges visités a déjà produit un «Guide d'élaboration des plans de cours». De plus, un collège a élaboré une *Politique relative au plan de cours* qui présente les responsabilités détaillées des différentes instances concernées par l'élaboration ou la vérification des plans de cours.

D'autres mesures d'aide sont parfois adoptées par les collèges. Mentionnons, par exemple, des cours offerts dans le cadre de Performa et portant sur l'élaboration des plans de cours.

Nécessité de mécanismes pour soutenir les départements

La Commission constate que les plans de cours sont effectivement rédigés et distribués aux étudiantes et étudiants concernés. Néanmoins, elle s'étonne que dans plusieurs collèges, il n'y ait pas de mécanismes déjà en place permettant aux départements de rendre compte de l'exercice de leurs responsabilités à cet effet. Elle s'étonne aussi que l'analyse départementale des plans de cours ne soit pas plus

répandue. Un redressement sur ces points devrait être effectué. Bien sûr, il est illusoire d'imaginer que tous les départements analysent chacun des plans de cours à chacune des sessions. Certaines pratiques, déjà effectives dans quelques établissements, peuvent être mentionnées à titre d'exemple, comme une analyse par échantillonnage, l'élaboration d'un plan de cours-cadre ou une analyse des modifications aux plans de cours déjà acceptés. Pour assumer ces responsabilités, les départements devraient compter sur des mécanismes d'aide formels.

Les modifications apportées aux plans de cours

Des mécanismes devraient permettre aux départements de rendre compte des modifications apportées aux plans de cours durant la session, puisque chacune d'elles doit aussi être conforme aux plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*, à la politique institutionnelle et aux politiques départementales.

3. LE CONSTAT SUR D'AUTRES REPÈRES QUI CONCOURENT À FAIRE DE LA POLITIQUE UN INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT

Les repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement sont les suivants:

3.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage
3.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue
3.3 L'aide et les ressources prévues pour l'évaluation
3.4 La révision des notes et le droit de recours
3.5 La révision de la politique

Une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages est un instrument qui permet de garantir la qualité de l'évaluation, mais elle sert aussi au développement de l'évaluation. C'est ainsi que la Commission, au moment de l'examen de la mise en oeuvre, a porté une attention particulière à ces cinq repères susceptibles de renforcer le développement de l'évaluation des apprentissages. Le tableau II de l'annexe présente l'application de la politique à propos de ces cinq repères en fonction du nombre de collèges où l'examen de la mise en oeuvre a été réalisé[17].

3.1 La dimension formative de l'évaluation et l'aide à l'apprentissage

Résumé

Les politiques de 27 collèges énoncent des articles sur la dimension formative de l'évaluation et sur l'aide à l'apprentissage. Une autre énonce uniquement des articles sur l'aide à l'apprentissage. Parmi ces politiques, 21 sont appliquées (75%).

Dans 7 autres cas (25%), le dossier de la dimension formative de l'évaluation a été considéré en développement, même si de l'aide à l'apprentissage était apportée.

En donnant aux étudiantes et étudiants une rétroaction sur leur situation en cours d'apprentissage, le personnel enseignant permet ainsi un réajustement avant la sanction

17. Voir p. 68.

finale. C'est surtout par l'annotation des travaux et des examens que chaque étudiante ou étudiant est renseigné sur ses erreurs et ses lacunes. Diverses mesures d'aide individuelles et collectives sont aussi offertes à la population étudiante. Cette aide encadre plus étroitement la population en difficulté d'apprentissage et elle conduit des collèges à une concertation institutionnelle en ce sens et à un aménagement structurel approprié.

Pour le quart des collèges, la difficulté de tenir compte de la dimension formative est imputable, selon eux, à la lourdeur de la tâche du personnel enseignant. Certains départements considèrent aussi qu'il est difficile de suivre individuellement tous les étudiants et étudiantes dans leur évaluation étant donné les effectifs élevés dans les groupes et la densité du programme de certains cours. En ce sens, la pratique et le développement de l'évaluation formative ne dépendent pas de la stricte responsabilité des professeurs; il faut créer un contexte adéquat qui puisse la favoriser.

L'évaluation: à des fins sommatives et formatives

Une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages concourt à minimiser l'arbitraire ou les jugements subjectifs. Elle assure ainsi que l'évaluation dite «sommative» est conforme à l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques rattachés à un cours et à un programme. En plus de leurs exigences concernant l'évaluation sommative, les collèges dont la mise en oeuvre a été examinée ont développé une conception formative de l'évaluation. Cette conception se traduit surtout par une aide à l'apprentissage étudiant.

La dimension formative de l'évaluation

Une conception de la dimension formative

L'évaluation formative, selon De Landsheere, «/intervient/, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et /a/ pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.»[18]

Même si les collèges n'apposent pas l'évaluation formative à chacune des tâches d'apprentissage, plusieurs politiques d'évaluation cherchent à lui conférer une place. C'est pourquoi il paraît plus juste à la Commission d'utiliser l'expression «dimension formative de l'évaluation» que celle d'évaluation formative. En outre, les collèges orientent cette dimension formative de l'évaluation vers une aide ponctuelle auprès de ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

L'application de la dimension formative

La Commission constate que dans vingt et un collèges, des moyens sont effectivement adoptés afin d'appliquer les articles de la politique qui portent sur la dimension formative de l'évaluation. C'est principalement l'analyse des politiques départementales et celle des plans de cours qui permettent à la direction de s'assurer que la dimension formative est prise en considération dans l'ensemble des départements et des cours.

18. Gilbert De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, 1979, p. 113.

Critère de la Commission

Lorsque ces mécanismes d'analyse étaient partiellement appliqués ou qu'ils ne permettaient pas de conclure que ces pratiques étaient répandues dans l'ensemble de l'établissement, la Commission de l'évaluation considérait ce dossier comme étant en développement. C'est le cas de sept politiques.

Actualiser la dimension formative

L'annotation des travaux et des examens en vue de renseigner les étudiants et les étudiantes sur leurs erreurs ou leurs lacunes demeure le moyen le plus largement répandu dans les politiques pour favoriser cette dimension de l'évaluation. De plus, la plupart des politiques imposent au personnel enseignant un délai concernant la correction et la remise des copies, ce qui peut permettre un réajustement rapide de la part des étudiants, des étudiantes et du personnel enseignant, à la condition que ce délai soit relativement court.

Des enseignantes et enseignants rencontrés lors des visites d'examen de la mise en œuvre ont déclaré qu'ils adoptaient, dans les faits, d'autres moyens permettant aux étudiantes et étudiants de se situer en cours d'apprentissage. Ils utilisent, entre autres, les formules suivantes: un retour en classe sur les travaux et les examens, un contrôle formatif au début de chaque cours sur le contenu du cours antérieur, la possibilité de reprendre un travail, une deuxième correction sur les travaux, et la remise de «questions-types» avant l'examen. Il s'agit là, cependant, de pratiques individuelles dont l'emploi est très variable d'un individu à l'autre, d'un département à l'autre et d'un établissement à l'autre.

L'aide à l'apprentissage

L'ensemble des collèges prennent plusieurs mesures pour aider les étudiantes et étudiants à atteindre les objectifs des cours auxquels ils se sont inscrits. Cette aide peut faire suite à une évaluation formative, mais elle peut aussi provenir d'une évaluation diagnostique[19] ou d'une évaluation sommative[20].

Les mesures proposées — ou imposées selon le cas — dans un ou plusieurs collèges, selon les ressources disponibles, peuvent se regrouper sous trois rubriques:

- un suivi de la population en difficulté d'apprentissage et un renforcement de l'encadrement scolaire;
- un aménagement structurel de l'organisation scolaire;
- un encadrement institutionnel.

— *Un suivi de la population en difficulté d'apprentissage et un renforcement de l'encadrement scolaire*

Une diversité de pratiques

Cela se traduit pour les étudiantes et étudiants par des rencontres individuelles avec des enseignantes, des enseignants ou des membres de la direction, par du tutorat et par une assistance plus étroite durant les heures de laboratoire. Parfois, les aides

19. Il peut s'agir d'un dépistage de la population en difficulté par une analyse des résultats obtenus aux études secondaires et par l'utilisation de tests au moment de l'inscription.

20. L'émission d'un bulletin à la mi-session peut illustrer ce cas.

pédagogiques individuels se sont partagés la tâche de suivre les étudiants et étudiantes en difficulté. En outre, une attention particulière est souvent portée à ceux et celles qui désirent abandonner un cours ou quitter le collège. On les incite à rencontrer un aide pédagogique individuel, ou à défaut, une personne qui remplit cette fonction. Le suivi et l'encadrement scolaire peuvent également être effectués par des cours d'appoint et par des ateliers qui portent, entre autres, sur le stress aux examens, les méthodes de travail, la prise de notes et la gestion du temps. Certaines mesures particulières ont été remarquées dans quelques établissements. Un collège a aussi instauré un «Comité d'évaluation» pour étudier, entre autres, les cas d'échecs ou d'abandons, et proposer les moyens nécessaires pour y remédier. Un autre collège fait des interventions préventives auprès de la population nouvellement inscrite, centrées sur les techniques d'apprentissage et sur l'ensemble des difficultés qu'elle est susceptible de rencontrer durant les études collégiales.

La Commission a noté qu'une entente collective d'un collège privé prévoit que le personnel enseignant doit: «participer de façon générale, à l'encadrement pédagogique de l'élève», «rencontrer individuellement ou collectivement les élèves qui ont besoin de directives pour leurs travaux ou explications supplémentaires» et «à la demande de la direction, fournir des renseignements sur l'élève en difficulté d'apprentissage.»

— *Un aménagement structurel de l'organisation scolaire*

Pour mieux soutenir l'apprentissage étudiant

Cet aménagement peut être instauré pour mieux soutenir l'apprentissage étudiant, et particulièrement auprès de la population de première année. Plusieurs cas particuliers ont été remarqués par la Commission.

Dans un cas, le personnel qui enseigne aux mêmes étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage est regroupé dans une structure particulière, quelle que soit son appartenance disciplinaire. Dans un deuxième cas, pendant la première et la deuxième session, des groupes stables d'étudiants et d'étudiantes sont constitués pour quelques cours touchés par des taux d'échec et d'abandon élevés. Dans un troisième cas, la grille horaire est ajustée de manière à ce que les étudiants et étudiantes puissent immédiatement appliquer en laboratoire les connaissances qu'ils viennent d'apprendre en théorie. Enfin, dans un quatrième cas, un certain nombre de journées de récupération est prévu dans le calendrier scolaire.

— *Un encadrement institutionnel*

Cet encadrement est apporté soit par le regroupement d'un certain nombre de mesures dans un plan d'ensemble qui en assure la cohérence, soit par la création d'un groupe de travail sur l'aide à l'apprentissage ou par des «journées-relance» inscrites au calendrier. Ces journées permettent à la population étudiante de recevoir une aide individuelle du personnel enseignant.

Dimension formative et aide à l'apprentissage: des difficultés

Le fait que vingt et un collèges appliquent leur politique au regard de la dimension formative ou de l'aide à l'apprentissage confirme que ces dossiers préoccupent tous les collèges, et particulièrement les personnes qui interviennent dans l'acte d'enseigner. La diversité et l'étendue des mesures d'aide indiquent bien l'existence

d'une volonté institutionnelle pour que les étudiantes et étudiants, et spécialement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, reçoivent l'aide appropriée afin de réussir les cours auxquels ils se sont inscrits.

De plus, la Commission a constaté que les pratiques existantes débordent très largement de ce qui est énoncé dans les politiques. Ces textes devraient alors refléter plus fidèlement l'importance que les collèges accordent à la dimension formative de l'évaluation et, le cas échéant, à l'aide à l'apprentissage.

Une évaluation formative, qui renseigne l'étudiant et l'étudiante sur l'atteinte des objectifs de cours et qui leur propose de l'aide pour y arriver, ne peut être réalisée pleinement que dans un contexte qui encourage son développement.

Le personnel enseignant, rencontré lors des visites d'examen de la mise en oeuvre, s'est montré inquiet de l'actualisation de l'évaluation formative compte tenu de la lourdeur de sa tâche. Les nombreuses préparations de cours, l'ampleur du contenu des cours et l'effectif élevé de certains groupes d'étudiants et d'étudiantes sont loin de créer le contexte qui permette de corriger travaux et examens en notant les points forts et les faiblesses, tout en proposant une aide appropriée et en assurant un suivi.

En cela, le personnel enseignant rencontré fait écho au «Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep», qui remarque que le fardeau de la correction conduit souvent à «réduire le nombre d'activités d'évaluation, /et de/ s'en tenir à des modes d'évaluation de moins en moins satisfaisants qui rapportent moins aux étudiantes et étudiants.»[21]

Conditions pour une accessibilité au diplôme

La Commission sait pertinemment que le coût peut être élevé pour rendre effective une évaluation qui soit formative et pour mettre en place l'aide qui en découle. C'est vraisemblablement là, cependant, le prix à payer afin de rendre plus accessible la réussite des études collégiales, tout en maintenant des exigences de qualité. L'accessibilité aux études collégiales est une chose, l'accessibilité au diplôme en est une autre. Celle-ci repose en bonne partie sur le développement de la dimension formative de l'évaluation et sur l'aide à l'apprentissage.

3.2 La formation fondamentale et la qualité de la langue

Résumé

Vingt-trois collèges énoncent dans leur politique des articles sur la formation fondamentale ou sur la qualité de la langue.

Onze de ces collèges traitent dans leur politique de ces deux thèmes; deux d'entre eux appliquent les articles les concernant (18,2).

Un autre collège traite strictement de formation fondamentale sans allusion à la langue, et il applique, en cela, sa politique.

21. Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, *Rapport final*, juin 1988, p. 63 (Comité composé de représentantes ou représentants de trois organisations: la Fédération des enseignantes et enseignants de C.E.G.E.P., la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec et le Comité patronal de négociations des collèges (C.P.N.C.)).

Parmi les 11 collèges qui abordent uniquement la qualité de la langue, 5 d'entre eux appliquent ce qu'ils énoncent (45,5%).

Cinq collèges ne spécifient rien sur ces thèmes dans leur politique, bien qu'ils aient pu développer des pratiques se rapportant à la langue ou à la formation fondamentale.

C'est surtout par leur souci pour la qualité de la langue que les établissements ont abordé concrètement la formation fondamentale. Cet intérêt s'incarne dans l'existence de règles et de normes, et dans la création de centres d'aide. Les collèges en sont aussi arrivés à des réflexions plus générales sur la formation fondamentale, et certains ont élaboré des outils pour l'actualiser et l'évaluer dans les cours.

Dans l'ensemble, la Commission constate que la langue et la formation fondamentale sont des préoccupations concrètes dans la plupart des collèges, mais que pour un certain nombre, des pratiques devront être davantage développées pour satisfaire les exigences de leur politique.

Formation fondamentale: une notion à préciser

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* présente la formation fondamentale comme étant «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial»[22]; il en fait d'ailleurs «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études»[23]. Malgré son importance, note le Conseil des collèges, la formation fondamentale demeure une notion floue qui reste à préciser «à la fois pour identifier le rôle de l'ordre collégial dans la formation du citoyen québécois et pour donner aux enseignants, par l'intermédiaire des objectifs des programmes, des guides sûrs, précis et opérationnels sur les buts à atteindre et sur les exigences à maintenir dans l'enseignement collégial.»[24]

Il est largement admis que la maîtrise de la langue est un des éléments majeurs de la formation fondamentale. C'est pourquoi la Commission traitera aussi de l'application des éléments de politiques qui cherchent à assurer l'évaluation de la langue.

Formation fondamentale et qualité de la langue

Les collèges n'ont pas tous appliqué les orientations et les règles qu'ils énoncent dans leur politique à propos de la formation fondamentale. Cela est particulièrement vrai pour les politiques qui stipulent que les apprentissages généraux concernant la langue maternelle, les méthodes de travail, la méthode de résolution de problèmes, la pensée critique, de même que les attitudes scientifique et artistique doivent faire l'objet d'un souci constant d'évaluation dans l'ensemble des cours et des programmes.

Nonobstant l'ambition de certaines politiques, la plupart des collèges ont voulu éviter l'enlisement du dossier de la formation fondamentale dans des spéculations théoriques. Ils ont élaboré une approche opérationnelle et des actions concrètes. En fait, ils ont avant tout centré leurs énergies sur la maîtrise de la langue.

---

22. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, L.R.Q., c. C-29, a. 18, pp. 6-7.

23. *Ibid.*, p. 7.

24. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987*, p. 29.

La qualité de la langue

La correction de la langue: un volet réglementé

Vingt-deux des politiques dont la mise en oeuvre a été examinée précisent des règles sur la correction de la langue. Elles édictent que dans les corrections, tout le personnel enseignant doit prendre en considération la maîtrise de la langue et qu'il doit même enlever un certain nombre de points, jusqu'à un pourcentage maximal déterminé par le collège ou par chacun des départements, pour toute utilisation incorrecte. Néanmoins, une partie de ce personnel s'interroge sur le fait de pénaliser les étudiants et les étudiantes, voire d'en faire échouer, pour des incorrections de la langue.

L'application de ces règles est vérifiée par la direction, habituellement par l'analyse des plans de cours ou par celle des politiques départementales. Lorsqu'elles n'étaient pas respectées dans l'ensemble des départements, la Commission concluait que ces règles étaient partiellement mises en application.

La maîtrise de la langue: une aide variée

Des collèges ne se contentent pas de mesures coercitives concernant la correction sur la langue. Certains offrent non seulement de l'aide aux étudiantes et étudiants pour favoriser la maîtrise de leur langue maternelle, mais aussi au personnel enseignant pour lui donner des moyens d'évaluer celle-ci.

Les mécanismes d'aide offerts à la population étudiante sont variés. Tout d'abord, des collèges font un dépistage, à l'aide de tests, au moment de l'inscription, afin d'offrir une aide particulière. Un «centre d'aide» ou un «centre de ressources» en français est créé dans plusieurs collèges. Dans quelques-uns d'entre eux, des assistantes et des assistants étudiants, encadrés par le personnel enseignant, offrent leur compétence à ceux qui sont les plus faibles. Des cours de français correctif sont aussi largement répandus; il peut s'agir de cours qui regroupent un certain nombre de personnes, ou de cours individualisés et offerts par l'intermédiaire du logiciel de grammaire E.G.A.P.O. ou par un service d'aide à l'apprentissage. D'autres mesures sont étroitement reliées à la situation propre de quelques établissements, comme la prestation de cours d'appoint en français pour des clientèles particulières. Cependant, d'après plusieurs instances rencontrées dans les collèges, les étudiantes et les étudiants qui utilisent les services d'aide en français ne sont pas nécessairement ceux qui éprouvent le plus de difficulté, mais bien ceux qui ont déjà acquis une certaine maîtrise et qui désirent se perfectionner.

Les étudiantes et étudiants rencontrés lors des visites d'examen de la mise en oeuvre se sont montrés très sensibilisés au renforcement de la maîtrise de la langue. Dans un collège, le «Café étudiant» organise des séances de dictée, ouvertes à tous et à toutes, après avoir distribué préalablement des règles de grammaire. Le taux de participation pour cette activité prend de plus en plus d'ampleur.

Des collèges voulant accroître encore la cohérence institutionnelle de ces mesures d'aide élaborent présentement une politique de la langue, alors que d'autres en ont déjà rédigé une. Suivant ce même souci de cohérence, mais à un autre niveau, trois cégeps, un collège privé et une constituante de l'Université du Québec ont formé un comité de travail sur la qualité de la langue pour se concerter sur les exigences de la langue dans les différents ordres d'enseignement.

Appropriation du concept

Peu de moyens ont été mis en oeuvre afin de situer l'évaluation des apprentissages dans un cadre plus large de la formation fondamentale. Ce constat ne signifie pas cependant que les collèges ont renoncé à évaluer les éléments de la formation fondamentale autres que la maîtrise de la langue. Ils en sont, sur le plan institutionnel, à s'approprier le concept de formation fondamentale et à élaborer des outils pour mesurer l'atteinte des objectifs qui s'y rapportent.

Quelques mesures adoptées

La Commission remarque que la formation fondamentale est un dossier majeur de réflexion pour l'ensemble des collèges. Ce dossier est souvent inclus dans les priorités des collèges où il constitue, dans plusieurs cas, une des orientations du plan de développement de l'établissement. En outre, des collèges ont adopté diverses mesures afin de concrétiser cette orientation:

— Plusieurs collèges ont consacré quelques journées pédagogiques à la réflexion, à la sensibilisation et à la recherche d'un certain consensus sur la notion de formation fondamentale. Ces rencontres ont permis aux intervenants de mieux définir celle-ci et de s'entendre sur des moyens d'action pour la développer.

— Quelques collèges ont publié un «guide méthodologique» pour actualiser dans tous les cours des éléments de la formation fondamentale. Dans d'autres collèges, des départements ont élaboré en rapport avec la formation fondamentale une liste d'objectifs que doivent avoir atteints les étudiants et étudiantes, après avoir suivi une séquence de cours.

— Quelques collèges ont subventionné des projets en rapport avec la formation fondamentale.

— Des collèges développent la concertation sur les programmes. Ils conduisent ce dossier non seulement pour préciser les objectifs spécifiques des programmes, mais pour traduire dans chacun des programmes les objectifs de la formation fondamentale.

Dans plusieurs collèges, la politique d'évaluation est particulièrement appliquée en ce qui a trait à la formation fondamentale et à la qualité de la langue, tandis que d'autres n'abordent pas ces thèmes dans leur politique. Cependant, l'ensemble des mesures adoptées par les collèges pour concrétiser la formation fondamentale, surtout en ce qui concerne la maîtrise de la langue, soulignent l'importance que donnent les établissements à ces dossiers.

L'élaboration des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages a permis à plusieurs collèges d'énoncer des orientations ou des règles sur la formation fondamentale et la correction de la langue. Il reste à les mettre en oeuvre.

La Commission tient à souligner le rôle important joué par les départements de français ou d'anglais qui ont souvent exercé un leadership dans la promotion du dossier de la langue, et sont parfois étroitement associés à l'aide dispensée aux étudiants et étudiantes qui éprouvent des difficultés dans la maîtrise de la langue. Habituellement, ils sont aussi les maîtres d'oeuvre dans l'élaboration et la révision des politiques de la langue, de même que dans l'instauration de centres d'aide.

Le principe suivant lequel la correction de la langue est l'affaire de tout le personnel enseignant est maintenant de plus en plus reconnu. Pourtant, son application suscite encore quelques réticences puisqu'il se traduit inévitablement par une augmentation de la charge de correction; de plus, des enseignantes et enseignants estiment qu'ils n'ont pas les compétences pour effectuer ce genre de correction. Notons ici l'importance pour le personnel enseignant de se perfectionner ou d'avoir à sa disposition des guides de correction qui lui facilitent la tâche.

Concrétiser une orientation du *Règlement*

Prendre en considération la formation fondamentale dans l'évaluation rejoint la finalité de l'enseignement collégial. La Commission endosse les orientations du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* selon lequel tous les éléments de la formation fondamentale doivent être étroitement reliés dans chacun des programmes du collégial. Cela signifie que chacun des cours doit contribuer à l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale et que l'évaluation des apprentissages doit être faite en relation avec ceux-ci. En corollaire, la Commission croit que toute évaluation ou révision de programmes d'études doit obligatoirement prendre en considération les objectifs de formation fondamentale, objectifs inhérents à l'enseignement collégial.

3.3 L'aide et les ressources prévues en évaluation

Résumé

Les énoncés de la politique en matière d'aide et de ressources reliées à l'évaluation sont appliqués par 21 collèges (91%). Dans 2 (9%) collèges, ce dossier est en développement, puisque ce qui est prévu n'a pas été appliqué entièrement. Dans 5 politiques, les collèges ne traitent pas d'aide ni de ressources en évaluation, bien qu'ils puissent en offrir.

Étant un mécanisme d'imputabilité, les politiques doivent soutenir les intervenants dans l'accomplissement de leurs diverses responsabilités. C'est dans ce cadre que des collèges offrent une assistance professionnelle et des activités de perfectionnement, produisent et analysent des statistiques sur les résultats scolaires, diffusent de l'information sur l'évaluation et soutiennent financièrement la recherche, le développement et le perfectionnement.

Mais un certain nombre de problèmes demeurent. Les collèges n'ont pas tous achevé la mise en oeuvre de ce que stipule leur politique à cet égard. Quelques politiques ne sont pas explicites sur l'aide et les ressources reliées à l'évaluation des apprentissages. Enfin, les collèges qui diffusent des statistiques sur les résultats scolaires, n'offrent pas tous une aide qui favorise l'appropriation de cette analyse par le personnel enseignant et les départements, et qui leur permette de remettre en question, de ce fait, leurs modes d'enseignement et d'évaluation.

Aide et ressources: des conditions essentielles

Pour que toutes les instances assument les responsabilités qui leur sont imparties, elles doivent absolument, selon la Commission, bénéficier d'aide et disposer de ressources appropriées. C'est par celles-ci que le collège assure l'encadrement nécessaire pour faciliter l'application de sa politique. La complexité même de l'acte d'évaluer rend légitime le besoin de perfectionnement pour bâtir des outils fiables d'évaluation, et surtout pour intégrer l'évaluation de façon dynamique au processus d'apprentissage. Il va de soi que c'est à l'établissement d'assurer la réalisation de cette formation du personnel enseignant.

Aide et ressources: des droits et des responsabilités

La presque totalité des politiques, dont la mise en oeuvre a été examinée, énoncent des responsabilités à propos de l'aide et des ressources relatives à l'évaluation des apprentissages. Certaines stipulent que le corps professoral doit tenir à jour ses connaissances à propos de l'évaluation. D'autres mentionnent la responsabilité du collège, ou de la direction, de mettre à la disposition du personnel enseignant et des départements les ressources humaines et matérielles nécessaires pour parfaire la réalisation de l'évaluation des apprentissages, et d'organiser des activités de perfectionnement en ce sens.

Les enseignantes et les enseignants, de même que les départements font connaître leurs besoins en matière d'aide et de perfectionnement en évaluation par des démarches individuelles ou collectives, par des rencontres avec un conseiller pédagogique, par le bilan annuel départemental ou lors de l'élaboration des budgets. Dans quelques collèges, c'est la commission pédagogique qui identifie les besoins de perfectionnement. Il est possible aussi que la cueillette de données effectuée auprès d'étudiantes et d'étudiants diplômés, de leurs employeurs et des universités servent à connaître les attentes du milieu, et indirectement à identifier des besoins de perfectionnement en ce domaine.

Aide et ressources: des moyens adoptés

Les moyens utilisés pour concrétiser l'aide et les ressources en évaluation des apprentissages peuvent se regrouper comme suit:

— l'assistance professionnelle et les activités de perfectionnement;

— la production et l'analyse de statistiques sur les résultats scolaires;

— la diffusion de documents sur l'évaluation;

— le soutien financier à la recherche, au développement et au perfectionnement.

L'assistance professionnelle et les activités de perfectionnement

Tous les collèges publics dont la mise en oeuvre de la politique a été examinée, de même qu'une partie des collèges privés, offrent des services de développement pédagogique. Ces services sont à la disposition du personnel enseignant ou des départements et ont pour fonction de soutenir le perfectionnement, d'assurer l'animation pédagogique et d'encadrer les projets de recherche liés à toutes sortes de dossiers, y compris celui de l'évaluation.

En matière d'évaluation, voici en quoi consistent ces services: offrir une aide ponctuelle aux enseignantes et enseignants qui en font la demande; produire des documents pour soutenir le travail d'évaluation du personnel enseignant; encadrer les nouveaux membres du corps professoral; mettre à la disposition du personnel enseignant les outils nécessaires à l'évaluation de leur enseignement et organiser le perfectionnement. Ces services ne se restreignent pas à l'évaluation des apprentissages, mais ils peuvent concourir à son développement.

Plusieurs collèges visités, ayant adhéré aux programmes de perfectionnement offerts dans le cadre de Performa, y trouvent certains cours traitant en totalité ou en partie de l'évaluation des apprentissages, comme ceux portant sur la mesure et l'évaluation, la planification de l'enseignement, la définition d'objectifs et les méthodes d'évaluation.

Pour inciter le personnel enseignant à prendre en considération la maîtrise du français dans les travaux, des cours de perfectionnement sont dispensés par l'intermédiaire de Performa ou du programme C.A.F.É. de l'Université de Montréal, et certains collèges mettent à la disposition du personnel le logiciel de grammaire E.G.A.P.O. Selon le témoignage recueilli dans les collèges, la réticence de certains à évaluer la maîtrise de la langue s'atténue considérablement lorsque des cours de perfectionnement enrichissent leur formation initiale et lorsqu'ils peuvent référer les étudiants et les étudiantes qui éprouvent des difficultés à des personnes compétentes.

Plusieurs collèges encouragent aussi la participation du personnel enseignant à des congrès et colloques. De plus, quelques collèges ont invité des conférenciers spécialisés en évaluation ou ont eu recours aux services de consultants pour aider des enseignantes et enseignants à modifier leur approche en évaluation.

Occasionnellement, des journées pédagogiques portent en totalité ou en partie sur des thèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. On y discute, entre autres, des éléments reliés à la politique, et parfois plus spécifiquement des problèmes que suscite son application.

La production et l'analyse de statistiques sur les résultats scolaires

Les statistiques: point de départ de réflexions

Au moins onze des collèges visités produisent pour la plupart à chaque session, des statistiques sur les taux de réussite, d'échecs et d'abandons. Ces statistiques peuvent être présentées en fonction des cours, des programmes, des professseurs, des départements et des disciplines.

Habituellement, ces statistiques sont diffusées auprès des départements concernés, quoique dans quelques cas ces derniers doivent les réclamer à la direction. Les départements ne font pas tous une analyse systématique de ces données, mais plusieurs en prennent connaissance et les analysent, tel que prévu dans quelques politiques départementales. Un membre du département peut être nommé par celui-ci pour prendre en charge l'analyse des données et la faire connaître par la suite. Dans certains cas, les départements et la direction engagent des discussions sur ces données.

Pour favoriser l'analyse des statistiques, les collèges utilisent différentes pratiques. Dans l'un d'eux, une personne a été dégagée de sa charge habituelle d'enseignement pour travailler à temps plein, pendant un an, sur l'interprétation de cette analyse. Dans un autre collège, une personne rencontre les membres des départements pour faciliter l'interprétation et l'utilisation des statistiques. Enfin, dans quelques collèges, les statistiques sont analysées à la commission pédagogique ou lors de journées pédagogiques.

Le principal résultat de l'étude des statistiques est celui d'inciter à reconsidérer plusieurs éléments touchant l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation. Ainsi, selon les témoignages recueillis, l'analyse de ces données a conduit à encadrer les nouveaux étudiants et étudiantes, à changer la séquence de certains cours d'un programme pour en faciliter la réussite et à instaurer des mécanismes d'aide pour favoriser la maîtrise de la langue. Par la confrontation des pratiques d'enseignement et d'évaluation qu'elle suscite, cette analyse a aussi renforcé la concertation à propos des cours dispensés par plus d'une personne pour assurer l'équité en matière d'évaluation.

La diffusion de documents sur l'évaluation

Des documents variés

Les collèges mettent à la disposition de leur personnel de l'information sur l'évaluation des apprentissages.

Plusieurs collèges publient dans leur bulletin d'information des articles traitant de pédagogie et d'évaluation des apprentissages. Des établissements favorisent aussi la consultation d'ouvrages spécifiques sur l'évaluation, parfois par l'intermédiaire d'un centre de documentation. Enfin, un collège a produit une bibliographie sur l'évaluation et un autre a publié un répertoire exhaustif des interventions et des recherches effectuées dans l'ensemble du collège sur l'aide à l'apprentissage.

Le soutien financier à la recherche, au développement et au perfectionnement

Création de fonds

Les conventions collectives en vigueur dans les cégeps prévoient qu'un montant est mis à la disposition du personnel enseignant pour des fins de perfectionnement. Outre cela, quelques collèges ont créé, dans leur établissement, un fonds de recherche, de développement et de perfectionnement. Les collèges utilisent l'argent disponible pour encourager la recherche et pour assurer la diffusion des résultats. Certaines de ces recherches portent plus spécialement sur l'évaluation des apprentissages; c'est le cas de projets sur l'évaluation des aptitudes, sur l'évaluation des habiletés d'ordre général et sur l'élaboration d'outils d'évaluation communs pour les stages. D'autres recherches qui bénéficient de ce financement portent sur l'évaluation des programmes.

Dans plusieurs collèges, le personnel enseignant rencontré a déclaré qu'il se sent «épaulé» par l'aide et les ressources institutionnelles; il n'a pas le sentiment d'être laissé à lui-même, notamment dans l'application de la politique.

Difficultés pour les collèges en régions éloignées

Cependant, ce sentiment n'est pas partagé par tous. En effet, le personnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant ainsi que les directions des collèges situés en régions éloignées sont unanimes: l'aide et le perfectionnement sont soumis à bien des aléas.

Ayant un grand territoire à couvrir, ces collèges dispensent des cours, entre autres, dans des sous-centres. Cette situation rend parfois précaire l'aide apportée au personnel enseignant et rend difficile l'encadrement nécessaire, selon les personnes rencontrées.

L'effectif enseignant de ces collèges étant peu élevé, il serait difficile d'obtenir un nombre suffisant d'enseignants et enseignantes pour justifier des cours de perfectionnement offerts dans le cadre de Performa.

Faute d'établissements universitaires dans toutes les régions, le personnel enseignant doit alors se déplacer pour recevoir un perfectionnement, ainsi les sessions doivent avoir évidemment lieu surtout les fins de semaine ou durant les périodes de fin de sessions.

De plus, l'éloignement des centres de formation hausse le coût du perfectionnement, si l'on prend en considération les frais de déplacement et de séjour. Ce coût a un impact sur le nombre d'activités possibles, étant donné les budgets peu élevés.

Une condition pour mettre en oeuvre la politique

La Commission remarque avec intérêt que la majorité des collèges visités offrent de l'aide et des ressources pour mettre en oeuvre leur politique. Toutes les politiques devraient prévoir des articles en ce sens, puisque l'aide et les ressources sont essentielles pour favoriser le développement de la formation en évaluation des apprentissages. De plus, il serait souhaitable de diffuser systématiquement dans le réseau tout ce qui se fait dans les différents établissements en matière d'évaluation. La Commission remarque que les moyens déjà mis en place suscitent l'intérêt des intervenants et ont permis de relancer les échanges sur l'évaluation, et plus globalement sur la pédagogie. Ces moyens amènent des modifications dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation, et améliorent la qualité des outils d'évaluation utilisés par le personnel enseignant.

La Commission considère que l'aide et les ressources sont des conditions favorisant l'application de la politique. Pour que les différents intervenants assument pleinement leurs responsabilités, ils doivent pouvoir compter sur ces soutiens.

3.4 La révision des notes et le droit de recours

Résumé

Considérant les 26 collèges qui traitent dans leur politique d'un mécanisme de révision des notes et du droit de recours, 25 d'entre eux (96,2%) l'appliquent conformément à ce qu'ils ont énoncé, et un seul ne l'applique que partiellement (3,8%). Dans les 2 autres collèges, une procédure de révision est aussi prévue, mais leur politique ne le mentionne pas.

Il s'avère que même si dans l'ensemble des collèges la révision de notes se fait conformément à la politique, son application n'est pas sans causer quelques problèmes. Notamment, les enseignantes et enseignants considèrent délicat de reconsidérer le jugement d'un pair à la suite d'une évaluation, ce qui conduirait souvent au maintien de la note; c'est pourquoi, la population étudiante entretient parfois des doutes sur l'efficacité de ce mécanisme. En outre, il peut être utile, comme certains collèges le pratiquent déjà, que le requérant soit accompagné, au cours de cette procédure, par un aide pédagogique individuel ou un représentant de l'association étudiante.

Pour favoriser l'équité

Le mécanisme de révision de notes a une importance particulière. Il concrétise le droit de recours des étudiantes et étudiants qui se sentent lésés ou soupçonnent une

injustice à leur égard en matière d'évaluation. En fait, le mécanisme de révision de notes est étroitement relié à la notion d'équité, soit l'une des assises de toute politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Procédures de révision variées

Dans le cas des collèges publics, les conventions collectives stipulent que les départements doivent «former un comité de révision de trois (3) personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilitées à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de l'élève.»[25]

Dans les faits, certains départements ont mis en place des comités de révision dès le début de l'année, alors que d'autres ne les forment que lorsque des demandes de révision leur sont acheminées.

En ce qui concerne les établissements privés, les conventions collectives ou les politiques institutionnelles ne prévoient pas toutes l'instauration de comités de révision de notes, bien que dans tous les collèges il existe une procédure de révision à cet effet.

Selon la nature de la demande et la complexité de la structure du collège, la procédure de révision de notes peut comprendre plusieurs étapes successives. L'étudiante ou l'étudiant commence par rencontrer l'enseignante ou l'enseignant concerné. La majorité des demandes se règlent à ce niveau, surtout lorsqu'il s'agit d'une erreur dans le calcul des notes. Ensuite, en cas de non satisfaction, le requérant adresse une demande écrite à la direction. Celle-ci, dans un certain nombre de collèges privés, entreprend directement une démarche auprès de l'évaluateur ou de l'évaluatrice, et le cas se règle à ce niveau. Dans les autres collèges, la direction achemine plutôt la demande auprès du département, et ce dernier peut la traiter par l'intermédiaire du comité de révision.

Dans quelques collèges, l'association étudiante peut servir d'intermédiaire pour aider l'étudiant ou l'étudiante à soumettre sa requête de révision. Par exemple, dans un collège, une personne déléguée par l'association accompagne le requérant lorsque celui-ci rencontre l'enseignante ou l'enseignant concerné, le responsable de la coordination départementale ou la direction. Un aide pédagogique individuel peut aussi assumer un rôle d'intermédiaire et de soutien.

Même si la plupart des collèges font connaître la procédure de révision de notes en l'indiquant dans leur politique et en la diffusant avec celle-ci, ils en rappellent aussi les éléments, à l'occasion, dans leur journal interne.

La révision de notes: difficultés

La révision de notes, selon les collèges, est une procédure d'application complexe. Dans les collèges de grande taille, elle est un mécanisme lourd, si l'on considère le nombre élevé de demandes, la difficulté de réunir les membres du comité de révision, la diversité des motifs invoqués par les requérants, et l'impossibilité, parfois, de retrouver des documents pour supporter la preuve.

25. *Entente intervenue entre d'une part la F.N.E.E.Q. (C.S.N.)...*, art. 4-1.13, 6e alinéa et *Entente intervenue entre d'une part la F.E.C. (C.E.Q.)...*, art. 4-3.13, 6e alinéa.

Mais ce sont surtout les témoignages des différents groupes rencontrés par la Commission qui retiennent ici l'attention. Ainsi, des enseignantes et des enseignants, des membres de la direction, de même que des étudiants et des étudiantes ont affirmé que très peu de demandes conduisent à un réajustement du résultat. Il est possible que cela puisse s'expliquer, en partie, par le fait qu'un certain nombre de demandes de révision ne soient pas justifiées. Cependant, l'explication retenue par les personnes rencontrées est d'un autre ordre. C'est que la tâche du comité de révision est très délicate. Il doit se prononcer sur le travail d'un pair, allant même jusqu'à conclure que celui-ci ait pu se tromper dans l'évaluation. Des départements auraient d'ailleurs comme première réaction de démontrer que la note est justifiée, et qu'elle n'a pas à être révisée.

Dans des cas litigieux, un collège privé fait appel à la compétence d'enseignantes ou d'enseignants du collégial extérieurs à l'établissement. Il leur transmet les demandes de révision de notes finales avec les documents pertinents, et ce sont eux qui se prononcent alors sur la requête.

D'une part, la Commission remarque qu'il existe une procédure de révision de notes dans la quasi-totalité des collèges qu'elle a visités. Mais d'autre part, la Commission s'interroge sur les difficultés rencontrées par les comités de révision de notes dont certaines sont inhérentes, en partie, à un jugement porté par les pairs.

3.5 La révision de la politique

Résumé

Des 24 collèges qui ont prévu un mécanisme de révision de leur politique, 15 d'entre eux ont procédé à cette révision (62,5%); 2 la complétaient (8,3%) et 7 autres ne l'avaient pas encore commencée (29,2%). Les politiques de 4 collèges n'ont pas prévu ce mécanisme.

La révision de la politique est la manifestation d'un intérêt certain à la maintenir à jour et à la parfaire, de manière à ce qu'elle traduise le plus fidèlement possible les bases sur lesquelles les apprentissages sont évalués.

Les collèges qui n'en sont pas encore arrivés à cette étape pourraient, comme certains l'ont déjà fait, baser cette révision sur une étude menée auprès des différentes instances qui doivent appliquer la politique.

Une opération normale et nécessaire

Les textes des politiques s'enracinent dans le contexte particulier de chacun des collèges et ce contexte étant en constante évolution, il est alors normal de modifier la politique en conséquence. Les ajustements apportés permettent à l'établissement de continuer à garantir que l'évaluation des apprentissages est effectuée conformément à la politique, sans compter qu'ils témoignent d'un dynamisme institutionnel sur ce plan.

Des politiques déjà révisées

Parmi les vingt-huit collèges, quinze ont apporté des modifications à leur politique à une ou deux reprises. C'est habituellement la commission pédagogique ou un comité spécifique qui fait cette mise à jour. Lorsque des amendements à la politique sont proposés, ils sont soumis pour approbation au Conseil d'administration.

Jusqu'à ce jour, les modifications apportées précisent surtout des règles ou des normes. Exceptionnellement, il peut s'agir d'ajouts plus substantiels, comme pour l'un d'eux la reconnaissance d'activités étudiantes.

Si les modifications, dans l'ensemble, n'ont pas été considérables, c'est que plusieurs collèges ont déclaré avoir voulu vivre l'application de la politique durant quelques années, avant de remanier plus en profondeur leur texte. Un certain nombre d'entre eux prévoient ainsi réviser prochainement leur politique. Ils veulent l'enrichir, notamment à la lumière des politiques départementales déjà élaborées ou des orientations institutionnelles, comme celles portant sur la formation fondamentale, la langue, la reconnaissance des acquis, ou les plans de cours. Certains collèges ont signalé à la Commission que l'examen de la mise en oeuvre de leur politique permettrait d'enclencher le processus de révision.

Trois collèges ont demandé à leur commission pédagogique ou à un comité ad hoc d'entreprendre une étude sur l'application de leur politique pour en garantir une meilleure révision. La consultation auprès du personnel enseignant, de la population étudiante et de la direction a permis d'indiquer les aspects positifs de la politique institutionnelle élaborée, mais aussi ses lacunes et les difficultés d'application.

Maintenir la politique à jour

La Commission a constaté que plus de la moitié des établissements visités avaient déjà révisé leur politique. Cette opération témoigne de leur souci de la maintenir à jour. En outre, la Commission a particulièrement remarqué que trois collèges ont effectué des études plus approfondies sur l'application de leur politique.

Maintenant que les collèges ont adopté leur politique depuis quelques années, et qu'ils ont mis en place plusieurs mécanismes pour l'appliquer, ils sont plus à même de pouvoir en identifier les lacunes et les difficultés d'application. Le moment est donc particulièrement propice pour apporter les correctifs nécessaires à la politique, de manière à ce que celle-ci s'applique de façon plus réaliste et plus efficace.

4. GARANTIR LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES PAR LA MISE EN OEUVRE DES POLITIQUES

Des examens de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages qu'elle a effectués, la Commission fera état dans ce chapitre des défis que doivent relever les collèges afin de garantir la qualité de l'évaluation.

Pour les collèges, la mise en oeuvre des politiques constitue une occasion privilégiée de faire part publiquement de la qualité du travail effectué concernant l'évaluation des apprentissages, et de concourir ainsi à témoigner de la valeur de la formation dispensée.

Par l'adoption de politiques, les collèges ont souligné leur adhésion aux politiques institutionnelles, et par la mise en oeuvre de celles-ci ils s'engagent à rendre compte de leurs activités d'évaluation non seulement pour accroître l'équité et la transparence, mais aussi pour situer l'évaluation dans une perspective de développement.

4.1 La mise en oeuvre des politiques: le passage de l'adhésion à l'engagement

Comme le constat en témoigne, la mise en oeuvre doit être poursuivie pour que l'«adhésion» des collèges aux politiques devienne un véritable «engagement». C'est à cette fin que la Commission propose aux établissements quelques pistes d'action à poursuivre.

4.1.1 L'élaboration des politiques: une réflexion sur l'évaluation qui a favorisé l'adhésion au modèle des politiques

Plusieurs établissements ont déclaré à la Commission que l'élaboration des politiques avait été l'occasion de réflexions et de discussions sur les pratiques d'évaluation. Il fut dit, lors des visites, que la politique «fut un moteur de transformation dans le milieu».

Trois principaux éléments sont souvent énoncés par les collèges pour illustrer comment la politique a fait progresser l'évaluation des apprentissages.

Premièrement, l'élaboration des politiques a été précédée d'un inventaire des pratiques d'évaluation, ce qui a permis d'identifier des orientations institutionnelles et d'établir des normes et des règles. Ainsi, au moment de l'élaboration, des rencontres furent organisées dans le cadre de journées pédagogiques et des échanges eurent lieu dans les départements. Ce vaste «remue-méninge» a relancé les débats sur l'évaluation et la pédagogie. Ceux-ci ont souvent repris au moment de la mise en oeuvre, notamment dans les départements qui rédigèrent une politique départementale.

Deuxièmement, les échanges qui ont entouré l'élaboration des politiques ont permis aux différentes instances qui y ont participé de remettre en question ou de s'approprier diverses notions relatives à l'évaluation des apprentissages. Ces échanges ont porté, notamment, sur l'évaluation formative, l'évaluation continue, l'évaluation critériée, de même que sur l'évaluation de la qualité de la langue et de la formation fondamentale.

Troisièmement, en confirmant des droits à la population étudiante au regard de l'évaluation des apprentissages et en les énonçant officiellement, la politique a renforcé l'image selon laquelle elle est une charte partagée par l'ensemble des instances d'un collège donné, mais où l'étudiante et l'étudiant occupent une place privilégiée. La politique leur donne la possibilité de saisir l'ensemble du processus d'évaluation, mais surtout elle leur reconnaît officiellement leurs droits concernant les exigences du personnel enseignant, la clarté et l'équité des modalités d'évaluation. Non seulement la politique attribue-t-elle des droits à la population étudiante, mais elle les informe des mécanismes mis en place pour favoriser l'exercice de ces droits.

4.1.2 Le constat de la mise en oeuvre: témoignage d'un engagement à garantir la qualité de l'évaluation

L'examen de la mise en oeuvre montre que les politiques contribuent actuellement, dans une certaine mesure, à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages. Rappelons à cette fin quelques éléments du constat de la Commission.

La diffusion de la politique favorise l'équité de l'évaluation des apprentissages en offrant un cadre commun reconnu institutionnellement. Par l'information transmise, elle permet de s'assurer que les différentes évaluations sont en conformité avec cette charte.

La définition dans les politiques des droits et des responsabilités à propos de l'évaluation des apprentissages incite chacune des instances à respecter les uns et à assumer les autres. Les responsabilités décrites ne sont cependant pas toutes assumées, bien que des collèges aient déjà pris plusieurs mesures à cet effet.

L'application des énoncés de la politique à propos des plans de cours par une majorité des collèges, fournit des indices sur la qualité de l'évaluation. Ainsi, la rédaction des plans de cours, leur analyse et leur diffusion permettent, entre autres, de faire connaître les modalités d'évaluation, et d'assurer leur conformité aux prescriptions des plans-cadres des *Cahiers de l'enseignement collégial*, à la politique institutionnelle, et, le cas échéant, à la politique départementale.

L'application d'autres éléments de la politique témoigne de la volonté des établissements de sauvegarder la qualité de l'évaluation. Ainsi en est-il des activités reliées au développement de l'évaluation formative, de l'évaluation de la formation fondamentale, de la qualité de la langue, de l'offre d'aide et de ressources en évaluation, ainsi que des mécanismes de révision de notes et de révision de la politique proprement dite.

Dans le but de donner à tous une chance égale de réussite, l'existence de pratiques reliées à l'évaluation formative dans les collèges offre la possibilité aux étudiantes et aux étudiants de se réajuster, afin de pouvoir atteindre les standards qui devraient attester que la population étudiante atteint véritablement les objectifs généraux et spécifiques des cours et des programmes.

En intégrant dans leur politique des articles sur la formation fondamentale, dont certains concernant la maîtrise de la langue, des collèges voulaient élargir les perspectives d'apprentissage, rejoignant en cela une des «lignes de force» du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[26]. Si le développement de la formation fondamentale se poursuit, à la fois en ce qui concerne la précision du concept, son actualisation et son évaluation, il sera alors possible d'assurer avec plus de certitude dans l'ensemble de tous les programmes que cette notion est prise en considération.

---

26. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Introduction, p. 7.

La qualité de l'évaluation des apprentissages est garantie avant tout par les instances qui ont à exercer des responsabilités à cet égard. L'aide et les ressources sont alors nécessaires afin que les différentes responsabilités soient correctement assumées. Les établissements ne se sont pas montrés insensibles à cette condition, puisque la majorité d'entre eux offrent l'aide et les ressources prévues en évaluation dans leur politique.

La grande majorité des établissements mettent en pratique un mécanisme de révision de notes. Cela concourt également, d'une façon spécifique, à la garantie de l'équité en évaluation.

Enfin une bonne partie des collèges ont déjà révisé leur politique. Ce mécanisme récurrent contribue lui aussi, d'une façon plus technique, à la garantie de la qualité de l'évaluation, à la condition pourtant que la politique soit révisée dans une perspective de développement.

L'ensemble des repères retenus par la Commission permet d'attester que les collèges contribuent à garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages en mettant en oeuvre leur politique. Toutefois, il est actuellement impossible d'affirmer sans réserve que cette garantie est effective pour l'ensemble des collèges, puisque les articles concernant ces repères sont mis partiellement en application dans plusieurs collèges visités et que la Commission doit poursuivre cet examen auprès d'un bon nombre d'établissements.

4.1.3 Un signe d'un changement de mentalité: l'exercice partagé des responsabilités en matière d'évaluation par chacune des instances

Si le législateur avait opté pour une politique d'évaluation qui soit nationale, tous les collèges auraient été tenus d'appliquer la même politique. Dans ce cas, l'autonomie des établissements, comme celle des instances qui les constituent, aurait été moins sollicitée. Telle n'a pas été l'option retenue. Au contraire, une politique institutionnelle fait appel à la responsabilité de chacun des collèges et nécessite l'engagement de chacune de leurs composantes. Bien plus, la complexité même du processus d'évaluation des apprentissages ne peut passer outre à une collaboration entre les différents intervenants, puisque chacun d'eux détient une part de responsabilité. La gestion par ces politiques implique une conception du fonctionnement, où le travail de chacune des instances est étroitement relié à celui des autres.

Les politiques institutionnelles explicitent clairement comment le personnel enseignant, les départements et la population étudiante elle-même accomplissent une partie de la gestion de l'évaluation des apprentissages. Cette décentralisation des responsabilités rapproche alors les différentes instances des centres de décision. Pour que celles-ci se sentent engagées par la politique, qu'elles participent à sa réalisation et qu'elles assument leurs responsabilités, elles doivent adhérer à la politique et prendre part, dans les faits, aux décisions.

Que toutes les instances acceptent d'oeuvrer dans le cadre de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages indique bien le caractère institutionnel et collectif de ce modèle. À cet effet, les attitudes ont déjà changé. Il y a quelques années circulaient des appréhensions à propos de la politique. On reprochait à celle-ci de s'inscrire dans un processus de centralisation et de contrôle administratif, de vouloir uniformiser les pratiques et de freiner l'innovation pédagogique. On la soupçonnait aussi de servir indirectement l'évaluation des enseignements, voire du personnel enseignant lui-même. Les collèges, par leurs réalisations, ont largement infirmé ces inquiétudes. Par la participation de toutes les instances à la rédaction de leur politique et à sa mise en oeuvre, les collèges se sont assurés de son appropriation, ce qui facilite d'autant son application. Le partage des responsabilités qui reconnaît les compétences de chacun, dans l'esprit et dans les faits, a atténué aussi les craintes. La gestion participative à laquelle invitent les politiques tend à devenir effective.

4.2 Les actions à poursuivre

La gestion par politique n'est ni spontanée, ni instinctive. Un certain nombre d'années sont nécessaires pour implanter une politique, et cela afin que chacun la partage et l'intègre à ses activités quotidiennes. À cette fin, la Commission croit que quatre actions, déjà amorcées par les collèges, devraient être poursuivies:

— mise en place des mécanismes formels pour consolider l'application de la politique;

— encadrement des modalités de l'évaluation;

— soutien au perfectionnement du personnel enseignant en évaluation;

— développement de la «culture» de l'évaluation des apprentissages.

4.2.1 Mise en place de mécanismes formels pour consolider l'application de la politique

L'économie du modèle des politiques exige que des mécanismes formels encadrent l'évaluation des apprentissages. Avant l'élaboration des politiques, il existait bien des règles, des pratiques et des exigences dans plusieurs établissements, mais fondamentalement, l'acte d'évaluer était alors considéré comme étant de nature privée.

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages sont venues changer cette perspective individualiste puisqu'elles comportent la nécessité d'attester formellement, et publiquement, la qualité de l'évaluation effectuée. Selon le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, c'est le «collège» qui doit rendre compte des assises sur lesquelles repose cette évaluation en adoptant et en appliquant une politique à cet effet. Mais pour que cette responsabilité soit pleinement assumée, elle doit être attestée par des mécanismes qui concernent l'exercice des

responsabilités de l'un ou l'autre des intervenants concernés par l'évaluation des apprentissages: directions, départements dans les collèges où ils existent et corps enseignant.

Les mécanismes peuvent varier d'un collège à l'autre parce qu'adaptés à une réalité institutionnelle donnée. Toutefois, ils sont indispensables pour attester de l'application générale de la politique, comme de l'application de chacune des dimensions particulières, et pour attester que toutes les responsabilités sont assumées. C'est par ces mécanismes qu'il est possible de connaître et d'apprécier réellement la qualité de la garantie de l'évaluation effectuée.

Ces mécanismes, qui permettent aux intervenants de rendre compte des responsabilités qui leur sont dévolues, n'amoindrissent pas l'autonomie professionnelle mais permettent, au contraire, de l'assumer pleinement, en reconnaissant à chacune des instances un champ d'activité qui lui est propre. Cependant, si une instance néglige ses responsabilités ou si elle n'en rend pas compte, c'est l'esprit même des politiques qui en est faussé, puisque cela vient en contradiction avec les principes de base d'une gestion de l'évaluation par politiques institutionnelles.

4.2.2 Encadrement des modalités de l'évaluation

L'encadrement des modalités de l'évaluation devrait représenter le coeur de chacune des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. C'est à partir de ces modalités, en effet, qu'est prise toute décision entourant l'échec ou la réussite d'un cours.

Encadrer les modalités de l'évaluation, c'est s'intéresser à l'ensemble des composantes techniques de l'évaluation des apprentissages, c'est déterminer les objets de l'évaluation et leur pondération en relation avec les objectifs d'apprentissage, c'est établir des méthodes, des modes et des instruments d'évaluation, c'est arrêter des critères, des règles et des normes ou des standards de correction issus de la politique institutionnelle ou des politiques départementales, c'est aussi fixer un calendrier qui précise les moments de l'évaluation prévus en fonction de chacune des parties du cours. Afin qu'un collège puisse attester la rigueur de l'évaluation effectuée, tous ces éléments devraient être établis et connus.

Déjà, les établissements qui se sont pourvus d'un guide de rédaction des plans de cours ou d'un guide de rédaction des politiques départementales y stipulent des énoncés à cet égard. Les plans de cours peuvent indiquer que les modalités de l'évaluation sont prises en considération. L'analyse et l'approbation des examens finals peut aussi concourir à mieux assurer la rigueur de l'évaluation. Toutefois, pour que l'encadrement de ces modalités soit issu d'une concertation départementale, celui-ci doit surmonter des problèmes reliés à la reddition de comptes et à la complexité de la gestion par les pairs.

responsabilités de l'un ou l'autre des intervenants concernés par l'évaluation des apprentissages: directions, départements dans les collèges où ils existent et corps enseignant.

Les mécanismes peuvent varier d'un collège à l'autre parce qu'adaptés à une réalité institutionnelle donnée. Toutefois, ils sont indispensables pour attester de l'application générale de la politique, comme de l'application de chacune des dimensions particulières, et pour attester que toutes les responsabilités sont assumées. C'est par ces mécanismes qu'il est possible de connaître et d'apprécier réellement la qualité de la garantie de l'évaluation effectuée.

Ces mécanismes, qui permettent aux intervenants de rendre compte des responsabilités qui leur sont dévolues, n'amoindrissent pas l'autonomie professionnelle mais permettent, au contraire, de l'assumer pleinement, en reconnaissant à chacune des instances un champ d'activité qui lui est propre. Cependant, si une instance néglige ses responsabilités ou si elle n'en rend pas compte, c'est l'esprit même des politiques qui en est faussé, puisque cela vient en contradiction avec les principes de base d'une gestion de l'évaluation par politiques institutionnelles.

4.2.2 Encadrement des modalités de l'évaluation

L'encadrement des modalités de l'évaluation devrait représenter le coeur de chacune des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. C'est à partir de ces modalités, en effet, qu'est prise toute décision entourant l'échec ou la réussite d'un cours.

Encadrer les modalités de l'évaluation, c'est s'intéresser à l'ensemble des composantes techniques de l'évaluation des apprentissages, c'est déterminer les objets de l'évaluation et leur pondération en relation avec les objectifs d'apprentissage, c'est établir des méthodes, des modes et des instruments d'évaluation, c'est arrêter des critères, des règles et des normes ou des standards de correction issus de la politique institutionnelle ou des politiques départementales, c'est aussi fixer un calendrier qui précise les moments de l'évaluation prévus en fonction de chacune des parties du cours. Afin qu'un collège puisse attester la rigueur de l'évaluation effectuée, tous ces éléments devraient être établis et connus.

Déjà, les établissements qui se sont pourvus d'un guide de rédaction des plans de cours ou d'un guide de rédaction des politiques départementales y stipulent des énoncés à cet égard. Les plans de cours peuvent indiquer que les modalités de l'évaluation sont prises en considération. L'analyse et l'approbation des examens finals peut aussi concourir à mieux assurer la rigueur de l'évaluation. Toutefois, pour que l'encadrement de ces modalités soit issu d'une concertation départementale, celui-ci doit surmonter des problèmes reliés à la reddition de comptes et à la complexité de la gestion par les pairs.

Les niveaux de reddition de comptes

Le premier niveau de responsabilité dans l'évaluation des apprentissages est assumé par le personnel enseignant. Celui-ci doit démontrer que l'évaluation se situe dans un cadre formel qui réduit l'arbitraire, assure l'équité et qui atteste de l'atteinte des objectifs.

Selon les politiques et la plupart des conventions collectives, le département doit établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont il est responsable. Pour que les politiques institutionnelles puissent être mises en oeuvre, chaque département doit rendre compte de l'exercice de cette responsabilité. À cet effet, les politiques départementales constituent le mécanisme privilégié dans plusieurs collèges pour encadrer l'évaluation. Des départements peuvent en rendre compte dans leurs rapports annuels, dans les rencontres annuelles ou semestrielles organisées dans plusieurs collèges entre chacun des responsables de la coordination départementale et un représentant de la direction, de même que dans les procès-verbaux des réunions départementales remis à la direction.

Le personnel enseignant et les départements ont à jouer un rôle essentiel dans l'encadrement des modalités de l'évaluation, afin que la direction puisse rendre compte ultimement de la mise en oeuvre de la politique. En cela, l'encadrement de ces modalités repose en grande partie sur une gestion par les pairs.

La complexité d'un premier niveau de gestion exercé par les pairs

Une gestion par les pairs des modalités de l'évaluation sous-entend un ensemble d'activités de planification et de vérification sur la qualité et la rigueur de chacun des éléments de l'évaluation. Ces activités touchent la formulation des objectifs de formation, l'identification d'orientations, de valeurs et de principes que le personnel enseignant du département partage sur l'évaluation, la clarification de ses responsabilités concernant l'évaluation des apprentissages, et enfin la formulation de règles et de normes qui encadrent la correction.

Ce premier niveau de gestion par les pairs ne se présente pas de la même façon dans tous les établissements. Ainsi, comme il a déjà été mentionné, le département n'existe généralement pas dans les collèges de petite taille. Dans d'autres collèges, cependant, il peut y avoir plus d'une vingtaine de départements et certains d'entre eux regroupent plus d'une trentaine de personnes[27]. Une part importante de la gestion de la politique, et plus particulièrement de l'encadrement des modalités de l'évaluation doit alors être effectuée par les pairs. Dans plusieurs collèges, cette gestion est à peine amorcée dans certains départements, et souvent elle se traduit par des ententes informelles entre individus, ce qui n'engage pas l'ensemble du département.

27. Les conventions collectives stipulent qu'«aux fins du présent article, le Ministère alloue un (1) professeur à temps complet ou l'équivalent par vingt (20) professeurs à temps complet ou l'équivalent pour assumer la charge de coordonnateur du département». (F.N.E.E.Q., art. 4-1.01, paragr. 2 et F.E.C., art. 4-3.01, paragr. 2).

Une étude, publiée par le Conseil des collèges[28], permet d'affirmer que les difficultés attribuées à la gestion par les pairs ne sont pas particulièrement imputables au domaine de l'évaluation des apprentissages. On y apprend que les départements ne semblent pas à l'abri de tiraillements, voire de conflits souvent permanents. On y ajoute que la cause de conflits la plus souvent invoquée par le personnel enseignant est l'individualisme qui peut aboutir à une absence totale d'échanges sur le plan professionnel, voire à la division du département en clans. Les professeurs rencontrés dans les collèges lors des visites ont confirmé que la personnalité des enseignantes et enseignants joue un rôle important dans le climat de la vie départementale.

Néanmoins, l'élaboration de politiques départementales a contribué à faciliter ce nécessaire travail de concertation et de coordination sur l'évaluation des apprentissages, et la gestion des plans de cours est déjà réalisée en partie. Tout cela porte la Commission à croire, à l'instar de l'étude mentionnée ci-haut, que dans un certain nombre de cas les responsabilités départementales sont assumées de façon harmonieuse.

Même si les conventions collectives situent l'évaluation des apprentissages dans une perspective de gestion par les pairs, cette dernière demeure problématique dans son application. Pour devenir effective, elle devrait être mieux soutenue par les collèges, ce qui permettrait d'atténuer et de résoudre les difficultés rencontrées. Déjà, différents mécanismes ont été mis en place avec succès par des collèges. En voici des exemples:

— un guide de rédaction et un guide d'analyse des politiques départementales;

— un suivi de l'analyse des politiques départementales auprès des départements;

— un guide de rédaction et un guide d'analyse des plans de cours;

— un suivi de l'analyse des plans de cours auprès des professeurs, entre autres, lorsque des problèmes sont identifiés;

— un guide de rédaction des rapports d'activités des départements et un suivi correspondant;

— de la documentation sur l'élaboration des instruments d'évaluation et sur l'évaluation en général;

— un plan détaillé de l'application de la politique institutionnelle où se trouvent mentionnées les responsabilités de chacune des instances, accompagnées d'un calendrier de réalisations des opérations.

28. Réginald GRÉGOIRE, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT, *Étude sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, Coll. Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986, pp. 70-73.

4.2.3 Soutien au perfectionnement du personnel enseignant en évaluation

Pour que chacune des instances assume ses responsabilités et qu'elle en rende compte, il ne s'agit pas seulement que la politique énonce les devoirs de chacun. Il faut que le collège assiste toutes les instances dans l'exercice de leurs responsabilités par l'aide et les ressources adéquates. Ainsi, les difficultés reliées à l'acte d'évaluer et à l'encadrement des modalités de l'évaluation sont plus facilement surmontées. Le succès de l'application des politiques est en partie conditionné par le perfectionnement en évaluation du personnel enseignant. Car c'est lui qui évalue les apprentissages et c'est cette action qui constitue le point de départ de l'application de la politique. Le collège se doit donc de lui assurer une assistance en ce domaine.

Quelques difficultés à surmonter

Lors des examens de la mise en œuvre qu'elle a effectués, trois difficultés principales ont été signalées par les collèges comme entravant le développement du perfectionnement en évaluation des professeurs.

Premièrement, le personnel enseignant déplore le manque de temps disponible et le peu de moyens mis à sa disposition, ce qui limite la possibilité d'un perfectionnement en évaluation des apprentissages. Accaparé par les préparations de cours souvent nombreuses, par la prestation de cours proprement dite et par les corrections des travaux et examens, il ne lui resterait que peu de temps à consacrer au perfectionnement. Ce problème est d'autant plus important que le perfectionnement n'est pas comptabilisé dans l'organisation de la tâche. Lorsqu'il a lieu, le perfectionnement se ferait d'abord en fonction de la spécialisation ou de la discipline. Cette dernière attitude est compréhensible lorsque l'on songe aux répercussions occasionnées par le changement technologique et à la refonte de certains programmes. Bien qu'un certain nombre de cours de perfectionnement portent en totalité ou en partie sur l'évaluation des apprentissages, la demande en perfectionnement semble surtout étroitement reliée aux contenus des cours en fonction des modifications de programmes et des didactiques particulières.

La deuxième difficulté consiste à convaincre le personnel enseignant de se perfectionner en évaluation des apprentissages. Il faut dire ici que la majorité des professeurs du collégial ont été embauchés à titre d'experts dans un champ de connaissances donné. La formation qu'ils ont reçue ne les a pas toujours amenés à concevoir que l'évaluation des apprentissages faisait partie intégrante de leur métier. C'est plutôt par l'expérience acquise au fil des ans qu'ils ont appris à évaluer, à apprécier la complexité de cette opération et à parfaire leurs instruments d'évaluation. Le perfectionnement permet de diversifier les approches et les techniques, et occasionne moins de tâtonnement en établissant plus rapidement une intégration de l'évaluation aux pratiques d'enseignement. Le défi consiste ici à revaloriser l'évaluation des apprentissages. Les collèges ont non seulement pour tâche d'offrir du perfectionnement à leur personnel enseignant, mais avant tout de convaincre celui-ci d'acquérir des connaissances en évaluation.

La troisième difficulté réside dans la tendance à complexifier la tâche de l'évaluation des apprentissages. En insistant trop sur les aspects techniques de la mesure, l'évaluation serait devenue l'apanage exclusif d'experts rompus à tous les

mystères de la docimologie. Cette perspective est entachée d'un sentiment de non-accessibilité. Les collèges craignent qu'un tel perfectionnement puisse difficilement s'adapter au contenu des cours dispensés, en ce qu'il leur paraît trop théorique. De plus, par suite du manque de fonds ou de temps disponible, les collèges imaginent mal l'embauche d'experts ayant pour mandat d'organiser un système de perfectionnement en évaluation des apprentissages pour l'ensemble du personnel enseignant. Les collèges doivent donc définir préalablement le genre d'aide dont a besoin le personnel enseignant avant de faire appel à des ressources internes ou externes. Un suivi effectué par le collège sur l'état de la mise en oeuvre de la politique s'avère ici des plus profitables, puisqu'il permet de diagnostiquer les faiblesses rencontrées et de mieux identifier, en conséquence, l'aide et les ressources les plus pertinentes.

Quelques solutions à développer

Les solutions avancées par les collèges eux-mêmes pour surmonter ces trois difficultés tendent vers une démystification de l'aide et du perfectionnement en évaluation des apprentissages. Une partie des moyens qu'ils ont adoptés permet en effet au personnel enseignant de s'approprier le processus de perfectionnement et de le situer dans le cadre même de leur tâche d'enseignement. Toutefois, ces moyens présupposent un climat d'échanges, de concertation et de coordination entre les membres du corps professoral eux-mêmes, de même qu'avec les services offerts par le collège. En voici quelques exemples identifiés par les établissements:

— l'élaboration d'un plan de perfectionnement départemental ou institutionnel qui, tout en présentant un cadre global du perfectionnement du personnel enseignant, prend en considération l'évaluation des apprentissages;

— l'organisation de journées pédagogiques autour de problèmes et de thèmes reliés à l'évaluation des apprentissages;

— la création d'une banque d'instruments d'évaluation ouverte à la consultation du personnel enseignant dans chacun des collèges, et cela à partir des instruments déjà élaborés depuis plus de vingt ans;

— la diffusion de documents pour soutenir l'application et le développement de l'évaluation des apprentissages;

— la présence d'un conseiller susceptible d'apporter une aide ponctuelle en évaluation des apprentissages;

— la possibilité, pour les enseignantes et enseignants, d'échanger sur les modalités de l'évaluation des apprentissages adoptées par leurs collègues, que ce soit par l'intermédiaire d'échanges départementaux ou interdépartementaux.

Bien que ces moyens ne soient pas répandus dans tous les collèges, ils ont le mérite de faire des enseignants et enseignantes les principaux artisans de leur propre perfectionnement en évaluation des apprentissages; ces moyens devraient, pour cela, être plus largement répandus. Une aide extérieure au collège peut certes apporter une contribution fort pertinente, mais ce perfectionnement a sans doute de

meilleures chances de se développer si le personnel enseignant y prend une part active, et s'il repose sur leurs préoccupations quotidiennes et sur leurs acquis en matière d'évaluation.

4.2.4 Développement de la «culture» de l'évaluation des apprentissages

Un défi qui se pose actuellement aux collèges est de maintenir vivante la réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Une fois l'harmonisation des orientations, des pratiques et des exigences en évaluation traduite dans une politique, les collèges ne risquent-ils pas de conclure un peu hâtivement que leur travail est accompli à propos de l'évaluation des apprentissages et qu'ils peuvent maintenant tourner la page vers d'autres dossiers? Les collèges ont accompli, sans contredit, un pas capital en élaborant une politique, et un autre pas non moins considérable en mettant celle-ci en oeuvre. Cependant, comme le constat de la Commission le démontre, il reste encore fort à faire pour que chacun des établissements applique sa politique dans son entier. En outre, même si chacun l'appliquait, l'évaluation des apprentissages demeure un thème continuellement en évolution par les réflexions que suscite son application, et il est de la responsabilité des collèges d'enrichir le débat pour maintenir un intérêt constant dans l'évolution de ce dossier.

Ainsi, mettre en oeuvre une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages c'est aussi être responsable de son développement. Les collèges peuvent se servir du rapport étroit entre leur politique et leur pratique d'évaluation pour faire progresser l'une et l'autre. En effet, si les pratiques d'évaluation alimentent la politique par les problèmes qu'elles suscitent, la politique doit être un outil de questionnement et de développement par l'actualisation des orientations et des principes qu'elle met de l'avant.

La «culture» de l'évaluation des apprentissages, qui a commencé à se développer, reste à consolider. Celle-ci pourrait être envisagée dans une perspective qui reprend un principe inclus dans plusieurs politiques: l'évaluation des apprentissages est une partie intégrante de l'enseignement. Si l'évaluation informe la population étudiante sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage, elle informe aussi le personnel enseignant sur l'efficacité des moyens d'enseignement. Elle est donc susceptible de conduire à des ajustements, tant chez les uns que chez les autres. Conséquemment, la politique englobe des éléments relatifs à l'organisation des apprentissages et de l'enseignement, à la gestion des modalités de l'évaluation, à l'établissement de normes, tout autant qu'à l'aide à l'apprentissage et au soutien pédagogique du personnel enseignant.

Toute cette dynamique doit donc s'enraciner davantage dans une préoccupation quotidienne pour renforcer le développement des pratiques d'évaluation des apprentissages et celui des politiques institutionnelles qui s'y rattachent. Pour ce faire, la Commission encourage chacune des instances à multiplier les occasions et les lieux de débats.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉTAT DE LA SITUATION À PROPOS DES TEXTES DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans la première partie de son rapport annuel, la Commission de l'évaluation a mis en évidence le travail des collèges à propos de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages.

Le mandat de la Commission, cependant, porte non seulement sur l'examen de la mise en oeuvre, mais aussi sur l'examen des textes mêmes des politiques, ce dont fera part la deuxième partie du rapport. Cet examen se fait conformément au cadre d'analyse de la Commission[1]. Des rapports annuels antérieurs ayant déjà décrit et analysé de façon plus élaborée le contenu des politiques[2], la Commission se limitera ici à la présentation de tableaux nominatifs sur la situation des collèges quant à l'adoption d'une politique.

Le dossier des politiques institutionnelles a beaucoup évolué depuis le moment où les collèges ont été placés devant l'obligation d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Selon l'article 31 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, le 1er juillet 1985 était la date d'échéance retenue pour que les établissements d'enseignement collégial se dotent d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Quatre ans plus tard, la grande majorité des collèges ont élaboré leur politique malgré des débuts lents et difficiles. Cette politique et sa mise en oeuvre permettent ainsi d'orienter, d'encadrer et de soutenir l'ensemble des activités d'évaluation des apprentissages dans leur établissement. Par ce document, les établissements précisent que les apprentissages évalués concordent avec des programmes d'État, et ils attestent publiquement de la qualité de l'évaluation qui en est faite.

Le bilan actuel des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages est présenté sous forme de cinq tableaux distincts pour l'année 1988-1989.

---

1. *L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre : le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*, juin 1984.

2. Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, *Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Rapport 1985-1986*, 36 p.

   Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, *Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : état de la situation deux ans plus tard. Rapport 1986-1987*, 35 p.

Le premier tableau (p. 59) fait état des établissements dont la politique est considérée comme satisfaisante, c'est-à-dire qu'elle répond aux exigences de qualité du *Cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation*. Ainsi, 87 établissements sur 109, soit 80%, se sont dotés d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages considérée comme satisfaisante.

Le second tableau (p. 60) regroupe les établissements qui ont un projet de politique, c'est-à-dire ceux qui ont soumis un texte préliminaire ou ceux qui ont décidé de retravailler leur document, compte tenu de lacunes à propos des critères majeurs essentiels. Neuf établissements, soit 8%, sont dans l'un ou l'autre de ces cas.

Le troisième tableau (p. 60) identifie les établissements qui n'ont présenté encore ni politique, ni projet à la Commission de l'évaluation. Il reste ainsi 13 établissements, soit 12%, qui n'ont encore soumis aucun document pour examen.

Le quatrième tableau (p. 61), nouveau cette année, met en évidence les établissements qui ont apporté des amendements à leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages déjà reconnue satisfaisante par la Commission. Le fait de soumettre les amendements ou la version révisée de leur politique à l'examen de la Commission de l'évaluation traduit bien le souci de ces établissements de témoigner de la qualité de l'évaluation et de la formation dispensée. Quatorze collèges, soit 13%, ont ainsi effectué de telles améliorations.

Enfin le cinquième tableau (p. 61) illustre l'évolution des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de 1985 à 1989 et ce, pour l'ensemble du réseau collégial. Pour l'année 1988-1989, la progression la plus significative se situe dans la catégorie des établissements privés sous permis. Cinq de ces établissements se sont nouvellement dotés d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Le pourcentage augmente de 18%, passant de 58% à 76%. Le pourcentage global des établissements du réseau ayant une politique considérée comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation atteint maintenant 80%.

Qu'un tel pourcentage d'établissements d'enseignement collégial aient adopté jusqu'à ce jour une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue satisfaisante par la Commission indique que ce modèle a été accepté par une majorité de collèges. Pourtant, malgré ce constat positif, 22 établissements n'ont pas encore adopté une telle politique. Parmi ces derniers, neuf ont soumis à la Commission un projet de politique et treize autres n'ont soumis ni politique, ni projet. Dans l'ensemble de ces deux catégories, on retrouve surtout des établissements privés sous permis (6) et des établissements publics hors cégeps (10), comparativement aux collèges publics (3) et aux collèges privés subventionnés (3). La Commission réaffirme, comme dans ses précédents rapports, que tous les établissements d'enseignement collégial qui recommandent au Ministre de décerner des diplômes ou des certificats, et qui font inscrire des unités sur le Bulletin d'études collégiales, devraient garantir publiquement l'évaluation des apprentissages réalisés, par une politique institutionnelle.

TABLEAU I

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST CONSIDÉRÉE COMME SATISFAISANTE AU 31 OCTOBRE 1989 (TOTAL: 87)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue Cégep Ahuntsic Cégep d'Alma Cégep André-Laurendeau Cégep de Baie-Comeau Cégep de Bois-de-Boulogne Campus Lennoxville (Collège régional Champlain) Campus Saint-Lambert (Collège régional Champlain) Campus Saint-Lawrence (Collège régional Champlain) Cégep de Chicoutimi Collège Dawson Cégep de Drummondville Cégep Édouard-Montpetit Cégep François-Xavier-Garneau Cégep de la Gaspésie et des Îles Cégep Jolliette-De Lanaudière Collège John Abbott Cégep de Jonquière Cégep de La Pocatière Cégep de Lévis-Lauzon Cégep de Limoilou Cégep Lionel-Groulx Cégep de Maisonneuve Cégep de Matane Cégep Montmorency Cégep de la Région de l'Amiante Cégep de Rimouski Cégep de Rivière-du-Loup Cégep de Rosemont Cégep de Saint-Félicien Cégep de Sainte-Foy Cégep de Saint-Hyacinthe Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu Cégep de Saint-Jérôme Cégep de Saint-Laurent Cégep de Sept-Îles Cégep de Shawinigan Cégep de Sherbrooke Cégep de Sorel-Tracy Cégep de Trois-Rivières Cégep de Valleyfield Collège Vanier Cégep de Victoriaville Cégep du Vieux Montréal TOTAL: 44/47	Académie Commerciale Campus Notre-Dame-de-Foy Collège André-Grasset Collège d'Affaires Ellis Collège de l'Assomption Collège Jean-de-Brébeuf Collège Laflèche Collège Lasalle Collège de Lévis Collège Marianopolis Collège Marie-Victorin Collège Mérici Collège O'Sullivan (Montréal) Collège O'Sullivan (Québec) Collège du Secrétariat Notre-Dame Conservatoire Lassalle École commerciale du Cap École de musique Vincent-d'Indy Institut Teccart Inc Petit Séminaire de Québec Séminaire Saint-Augustin Séminaire de Saint-Georges Séminaire de Sherbrooke TOTAL: 23/26	• Académie Internationale de la mode et du design • Association de l'Immeuble Collège d'électronique de Québec • Collège d'informatique du Canada Collège d'informatique Marsan Inc. Collège de photographie Marsan Collège Formatronique • Collège Inter Dec Collège technique de Montréal Inc. • École Beth Jacob Informasique Multi-Hexa Institut Control Data Institut Feibah (1) Institut Herzing de Montréal Institut d'informatique-bureautique (Chicoutimi) Institut d'informatique-bureautique (Sherbrooke) Institut d'informatique de Québec Inc. Institut Jean-Guy Lebeuf Institut supérieur d'électronique (Montréal) TOTAL: 19/25	Institut de technologie agro-alimentaire (Saint-Hyacinthe) (ITAA) TOTAL: 1/11

* Établissements qui ne font plus l'objet d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au cours de l'année 1988 - 1989.

(1) Établissement qui a fermé au cours de l'année 1989.

TABLEAU II

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DONT LA POLITIQUE EST EN PROJET AU 31 OCTOBRE 1989 (TOTAL : 9)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de Granby Cégep de l'Outaouais TOTAL: 2/47	Collège Bart Collège Français Collège moderne de Secrétariat de Trois-Rivières TOTAL: 3/26	Collège Salette Collège of Southern Quebec [1] École de couture Châtelaine TOTAL: 3/25	Institut de technologie agricole (La Pocatière) (ITA) TOTAL: 1/11

(1) Établissement qui a été soumis au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1988-1989

TABLEAU III

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUI N'ONT SOUMIS NI POLITIQUE, NI PROJET AU 31 OCTOBRE 1989 (TOTAL : 13)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Collège Héritage [1] TOTAL: 1/47	TOTAL: 0/26	Académie Sainte-Thérèse Formatrad Musicscheus Services Éducatifs Inc. [1] TOTAL: 3/25	Conservatoire de musique de Chicoutimi Conservatoire de musique de Hull Conservatoire de musique de Montréal Conservatoire de musique de Québec Conservatoire de musique de Rimouski Conservatoire de musique de Trois-Rivières Conservatoire de musique de Val d'Or Collège Mc Donald Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ) TOTAL: 9/11

(1) Établissement qui a été soumis au répertoire des établissements de l'enseignement collégial privé pour la première fois en 1988-1989

TABLEAU IV

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUI ONT DÉPOSÉ À LA COMMISSION, POUR FINS D'EXAMEN, DES AMENDEMENTS À LEUR POLITIQUE INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES, ENTRE LE 31 OCTOBRE 1988 ET LE 31 OCTOBRE 1989 (TOTAL: 14)

ÉTABLISSEMENTS PUBLICS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS SOUS PERMIS	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS HORS CÉGEPS
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue Cégep de Baie-Comeau Collège régional Champlain (Campus Lennoxville) Cégep de Chicoutimi Cégep de Drummondville Cégep de Saint-Jérôme TOTAL: 6/47	Campus Notre-Dame-de-Foy Collège André-Grasset Collège de Lévis Institut Teccart Inc. Petit Séminaire de Québec Séminaire de Saint-Georges TOTAL: 6/26	Collège Inter Dec Institut Jean-Guy Lebeuf TOTAL: 2/25	TOTAL: 0/11

TABLEAU V

RÉPARTITION EN NOMBRE* ET EN POURCENTAGE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL SELON LA CATÉGORIE DE POLITIQUE ET SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENTS, POUR 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988 ET 1988-1989

TYPE D'ÉTABLISSEMENTS	PUBLICS	PRIVÉS SUBVENTIONNÉS	PRIVÉS SOUS PERMIS	PUBLICS HORS CÉGEPS	TOTAL
Politique satisfaisante					
1985-1986	24 (52%)	12 (52%)	0 (0%)	0 (0%)	36 (36%)
1986-1987	35 (76%)	21 (84%)	7 (32%)	1 (10%)	64 (62%)
1987-1988	43 (92%)	23 (88%)	14 (58%)	1 (9%)	81 (75%)
1988-1989	**44 (96%)**	**23 (88%)**	**19 (76%)**	**1 (9%)**	**87 (80%)**
Politique en projet					
1985-1986	13 (28%)	5 (22%)	0 (0%)	1 (10%)	19 (19%)
1986-1987	10 (22%)	3 (12%)	8 (36%)	1 (10%)	22 (21%)
1987-1988	3 (6%)	2 (8%)	5 (21%)	1 (9%)	11 (10%)
1988-1989	**2 (4%)**	**3 (12%)**	**3 (12%)**	**1 (9%)**	**9 (8%)**
Ni politique ni projet					
1985-1986	9 (20%)	6 (26%)	22 (100%)	9 (90%)	46 (45%)
1986-1987	1 (2%)	1 (4%)	7 (32%)	8 (80%)	17 (17%)
1987-1988	1 (2%)	1 (4%)	5 (21%)	9 (82%)	16 (15%)
1988-1989	**1 (2%)**	**0 (%)**	**3 (12%)**	**9 (82%)**	**13 (12%)**
Total					
1985-1986	46 (100%)	23 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	101 (100%)
1986-1987	46 (100%)	25 (100%)	22 (100%)	10 (100%)	103 (100%)
1987-1988	47 (100%)	26 (100%)	24 (100%)	11 (100%)	108 (100%)
1988-1989	**47 (100%)**	**26 (100%)**	**25 (100%)**	**11 (100%)**	**109 (100%)**

* Le nombre des établissements d'enseignement collégial fluctue d'une année à l'autre, ce qui fait varier le calcul des pourcentages.

CONCLUSION

Depuis le 1er juillet 1985, les collèges ont l'obligation d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages[1]. Cette double responsabilité a amené la Commission de l'évaluation, de par son mandat, à examiner les textes déposés et à entreprendre un examen de la mise en oeuvre des politiques. Cette seconde opération, qui a débuté au cours de la présente année, comprend deux étapes: établir un constat de l'application de chacune des politiques et dresser un bilan des effets de la mise en oeuvre pour l'ensemble du réseau. Actuellement, la Commission est au début de la première étape et ce ne sera qu'au terme du bilan qu'elle pourra conclure plus définitivement sur l'application de ces politiques.

Jusqu'à ce jour, 87 établissements d'enseignement collégial ont adopté une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages reconnue comme satisfaisante par la Commission. Vingt-deux collèges manquent encore à l'appel. Cette situation remet en cause tout d'abord le respect du *Règlement*, mais aussi la crédibilité des établissements qui ne peuvent répondre de la valeur des apprentissages de leurs étudiants et étudiantes. C'est en effet cette politique qui permet aux établissements de garantir auprès du Ministre la qualité de l'évaluation des apprentissages, pour lesquels il reconnaît des unités inscrites au Bulletin d'études collégiales (B.E.C.) et décerne diplômes et certificats. En outre, les unités de cours devant être reconnues d'un établissement à l'autre, la politique permet de témoigner de la rigueur de l'évaluation des apprentissages auprès de chacun d'eux. Lorsque tous les établissements auront adopté une politique, la transparence, la rigueur et l'équité de l'évaluation des apprentissages pourront être mieux assurées dans l'ensemble du réseau collégial.

C'est cependant l'application des politiques qui donne tout son poids à cette garantie. L'objet principal du présent rapport étant de faire le point sur les examens de la mise en oeuvre effectués par la Commission de l'évaluation au cours de l'année 1988-1989, que peut-on conclure sur l'application des politiques? La qualité de la formation au collégial est-elle assurée par l'application de celles-ci?

1. Articles 31 et 40 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*

La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages par les collèges est une opération délicate qui ne peut aucunement être comparée à l'imposition d'un quelconque règlement administratif. Elle suppose la réalisation de tâches diverses et complexes, touchant notamment l'encadrement des modalités de l'évaluation, l'actualisation de la reddition de comptes, l'élaboration des politiques départementales ou le respect des droits de la population étudiante au regard d'une évaluation juste et équitable. Toutes ces opérations demandent une participation active des personnes concernées, puisqu'elles sont fondées non pas sur la contrainte, mais bien sur la concertation, le consensus et la gestion par les pairs. En outre, les problèmes rencontrés ont habituellement plus d'ampleur dans les établissements de plus grande taille où la concertation entre les instances, et particulièrement au sein des départements, est plus difficile à obtenir. La mise en œuvre des politiques nécessite donc du temps et des ressources pour que tous en partagent l'esprit et les règles et qu'ils l'appliquent dans une perspective de développement.

La description de la situation faite par la Commission est actuellement partielle, puisqu'elle porte sur vingt-huit politiques. Le constat partiel qui a été réalisé permet cependant d'affirmer que, pour chacun des repères pris en considération, tous les collèges mettent en œuvre plusieurs éléments de leur politique et qu'ils en appliquent partiellement certains autres. C'est le cas des trois repères qui contribuent, selon la Commission, à la garantie de l'évaluation, comme des autres repères qui concourent à faire de la politique un instrument de développement. En ce sens, un pas majeur a déjà été franchi par ces collèges. Il leur reste cependant à poursuivre l'application de leur politique afin d'assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages et d'attester la valeur des diplômes: il s'agit là d'un défi capital. Pour relever celui-ci, quatre actions devraient être poursuivies par les collèges:

— Premièrement, les établissements devraient compléter la mise en place de mécanismes formels pour attester de l'application de la politique. Les deuxième et troisième chapitres ont montré une variété de mécanismes. C'est par ces mécanismes que chacune des instances concernées peut faire état de l'exercice des responsabilités telles que décrites dans la politique.

— Deuxièmement, les collèges devraient développer l'encadrement des modalités de l'évaluation. Cette action est d'autant plus importante qu'elle constitue le premier échelon de l'application de la politique. En effet, elle traduit dans la réalité la concertation sur l'évaluation dont la politique fait mention.

— Troisièmement, le perfectionnement du personnel enseignant en évaluation devrait aller de pair avec les responsabilités qu'il doit assumer. Parfaire la formation du corps enseignant en évaluation des apprentissages permettra à celui-ci de discuter et de se concerter plus aisément sur la politique, ce qui en facilitera d'autant la mise en œuvre.

— Quatrièmement, les collèges devraient poursuivre le développement de la culture de l'évaluation des apprentissages. C'est par celle-ci qu'il est possible de maintenir et de développer l'intérêt pour l'évaluation et plus spécifiquement pour la politique qui l'encadre. L'application de la politique suscite des questions et des réflexions qui se doivent d'être continuellement prises en considération.

Poursuivre ces quatre actions renforcera l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Toutefois, il serait téméraire de prétendre que la garantie de la qualité de l'ensemble de la formation collégiale puisse être uniquement attestée par cette politique institutionnelle, et même par l'ensemble des politiques institutionnelles d'évaluation. Celles-ci n'ont pour seule visée que de contribuer à la garantie de la qualité de l'évaluation. Certes, le choix de limiter, au départ, l'obligation à un champ particulier a eu l'avantage de focaliser les activités évaluatives des collèges sur une cible commune. Choisir pour premier champ celui des apprentissages fut aussi judicieux, puisqu'il s'agit de la base de la certification. Cependant, un seul champ d'activités, quel qu'il soit, ne peut à lui seul garantir d'aucune façon l'ensemble de la qualité de la formation dispensée. C'est là une nuance de taille: les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages montrent publiquement comment s'effectue l'évaluation des apprentissages, mais elles doivent s'adjoindre des politiques d'évaluation d'autres champs, comme ceux des programmes, des enseignements, des personnels et des services, afin que la contribution des politiques à la qualité de la formation repose sur une assise plus large. En outre, la Commission croit, à l'instar de réflexions et d'expériences menées actuellement dans le réseau collégial, que l'évaluation des programmes devrait être l'étape à privilégier après celle de l'évaluation des apprentissages. La Commission entend d'ailleurs publier, sous peu, un cadre de référence sur l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation de l'application locale des programmes.

Pour évaluer les effets des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et pour mieux situer la contribution de celles-ci au regard de la valeur de la formation collégiale, une opération d'une autre ampleur que celle du constat de l'application doit absolument être entreprise. C'est pourquoi un bilan de la mise en oeuvre devra être fait par les collèges pour dégager l'impact de ces politiques[2].

Au cours de la présente année, la Commission a exercé le volet de son mandat concernant l'examen de la mise en oeuvre des politiques pour une première fois. Le point sur la situation, que nous avons pu faire dans le présent rapport, invite la Commission à se livrer à une réflexion plus en profondeur sur les caractéristiques du modèle des politiques, tant du point de vue de ses qualités que de ses limites, et suggérer des pistes de développement. La Commission souhaite ainsi apporter sa contribution pour enrichir les réflexions entourant la qualité de l'évaluation dans le réseau collégial.

2. Commission de l'évaluation, Conseil des collèges, *Cadre de référence pour l'examen de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, septembre 1987, p. 4.

ANNEXE

TABLEAU I-A

L'APPLICATION DE LA POLITIQUE À PROPOS DES TROIS REPÈRES QUI CONTRIBUENT À LA GARANTIE DE LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION EN FONCTION DU NOMBRE DE COLLÈGES CONCERNÉS

APPLICATION DES REPÈRES	Nomenclature des repères		
	DIFFUSION DE LA POLITIQUE	EXERCICE DES RESPONSABILITÉS PRÉVUES DANS LA POLITIQUE	GESTION DES PLANS DE COURS
Appliqué	20 (71,4%)	16 (57,1%)	19 (67,9%)
Particllement appliqué ou en développement	8 (28,6%)	12 (42,9%)	9 (32,1%)
Non encore appliqué	0 (—)	0 (—)	0 (—)
TOTAL	28* (100%)	28* (100%)	28* (100%)

* Nombre d'établissements où l'examen de la mise en oeuvre a été effectué.

TABLEAU I-B

LA VENTILATION DU REPÈRE «RESPONSABILITÉS» SELON LES DIMENSIONS PRÉVUES DANS LES POLITIQUES EN FONCTION DU NOMBRE DE COLLÈGES CONCERNÉS

APPLICATION DES DIMENSIONS	Responsabilités prévues dans les politiques à propos des dimensions suivantes:						
	Application générale de la politique	Politiques départementales: obligatoire	Politiques départementales: facultatif	Concertation sur les contenus des cours et des activités d'évaluation et leur coordination	Reconnaissance d'activités étudiantes	Reconnaissance des acquis extrascolaires	Application de la politique à l'éducation des adultes
Appliqué	23 (82,1%)	6 (42,9%)	1 (50%)	9 (81,8%)	3 (100%)	6 (60%)	2 (50%)
Partiellement appliqué ou en développement	5 (17,9%)	7 (50%)	1 (50%)	2 (18,2%)	0 (—)	4 (40%)	2 (50%)
Non encore appliqué	0 (—)	1 (7,1%)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)
TOTAL**	28**(100%)	14**(100%)	2**(100%)	11**(100%)	3**(100%)	10**(100%)	4**(100%)

* Outre les quatre collèges qui stipulent que leur politique est appliquée à l'éducation des adultes, quatre autres établissements ont mentionné à la Commission que leur politique concerne ce secteur d'enseignement.

** Nombre d'établissements qui traitent dans leur politique de la dimension indiquée.

TABLEAU II

L'APPLICATION DE LA POLITIQUE À PROPOS DE REPÈRES QUI CONCOURENT À FAIRE DE CELLE-CI UN INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT EN FONCTION DU NOMBRE DE COLLÈGES CONCERNÉS

APPLICATION DES REPÈRES	Nomenclature des repères				
	Dimension formative de l'évaluation et aide à l'apprentissage	Formation fondamentale et qualité de la langue	Aide et ressources prévues en évaluation	Révision de notes et droits de recours	Révision de la politique
Appliqué	21 (75%)	7 (30,4%)	21 (91%)	25 (96,2%)	15 (62,5%)
Partiellement appliqué ou en développement	7 (25%)	16 (69,6%)	2 (9%)	1 (3,8%)	2 (8,3%)
Non encore appliqué	0 (—)	0 (—)	0 (—)	0 (—)	7 (29,2%)
TOTAL*	28* (100%)	23* (100%)	23* (100%)	26* (100%)	24* (100%)

* Nombre d'établissements qui traitent dans leur politique du repère indiqué.

COMMISSION DE L'ÉVALUATION
1989-1990

PRÉSIDENTE: NICOLE SIMARD

Membres

Louise Bertrand
Adjointe au directeur
des services pédagogiques
Cégep de Trois-Rivières

Louise Bussière *
Responsable du dossier de la
formation et du perfectionnement
du personnel enseignant
Ministère de l'Éducation

Jean-Claude Deschênes
Adjoint au développement
pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

Louise Gaudreau
Professeure chercheur
Université du Québec
à Montréal

Michelle Lauzon
Professeure
Cégep de Maisonneuve

Jean-Marie Morand
Conseiller pédagogique
Collège de Limoilou

Georges Picard
Conseiller en éducation

Nicole Pourchot
Professeure
Collège Marianopolis

Coordonnatrice de la Commission: **Francine Richard**

Recherche: **Pierre Côté**

Collaboration pour la deuxième partie du rapport: **Hélène Lessard**

* Membre de la Commission jusqu'en janvier 1990.

Conseil
des collèges